

SUELEN DE ANDRADE VIANA

POR UMA INTERFACE SOCIOLINGÜÍSTICA NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISES E
CONTRIBUIÇÕES

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis,

2005

SUELEN DE ANDRADE VIANA

POR UMA INTERFACE SOCIOLINGÜÍSTICA NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISES E
CONTRIBUIÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Linguística, área de concentração em sociolinguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edair Görski.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis,

2005

SUELEN DE ANDRADE VIANA

POR UMA INTERFACE SOCIOLINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISES E CONTRIBUIÇÕES

Esta DISSERTAÇÃO foi julgada adequada para a obtenção do título de MESTRE EM LINGÜÍSTICA, área de concentração em Sociolingüística, e aprovada, em sua versão final, pelo Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Aprovada em 14 de setembro de 2005

Coordenador: Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva (UFSC)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Edair Maria Görski (UFSC)

Prof^ª Dr^ª Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)

Prof. Dr. Felício Wessling Margotti (UFSC)

Prof^ª Dr^ª Izete L. Coelho (UFSC)

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis,

2005

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho e esta fase importante de minha vida a meu pai José Barbosa Viana, por seu amor incondicional e exemplo de vida, e à minha mãe Maria de Nazaré de Andrade Viana, por sua determinação e coragem. Duas pessoas sem as quais eu certamente não teria conseguido realizar mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha amiga e colega de universidade Rosandra Anselmo por ter me apresentado a esta apaixonante área de conhecimento lingüístico que é a sociolingüística.

Agradeço a minha orientadora professora doutora Edair Maria Gösrki pela orientação pontual e pela paciência na espera de resultados.

Agradeço a meus amigos Adrienne Melo do Lago, Morgana Sfredo, Sandonaid Geisler e Dirceu Luiz dos Passos que me deram amizade e porto seguro neste chão tão distante do meu.

Agradeço a minha irmã Suane de Andrade Viana pelo apoio incondicional.

Agradeço por fim a Deus que colocou todas essas pessoas na minha vida e que me permitiu, a todo o momento, o discernimento e a perseverança.

Obrigada

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o inacabado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. ...Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos gerem quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação trata de uma análise sociolingüística realizada em livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de língua portuguesa no Brasil no nível fundamental. O foco principal da análise foi a concepção de *língua* e de *gramática* que está presente nos livros didáticos (LD) e a forma como tal concepção evidencia aspectos sociolingüísticos (como a noção de “certo” e “errado”, *variação lingüística*, *mudança lingüística* e *preconceito lingüístico*, além do papel da *norma padrão*) para os alunos através das atividades elaboradas. De forma geral pôde-se verificar que a elaboração atual dos livros didáticos trabalha com um grau mínimo de aspectos sociolingüísticos e que esses aspectos, embora presentes, não significam que uma interface sociolingüística de abordagem mais consistente esteja sendo levada em consideração.

Palavras-chave: livro didático, normas (sócio)lingüísticas, variação lingüística

ABSTRACT

This master's paper is intended to present a sociolinguistic analysis on didactic books recommended by the Ministry of Education (MEC) for the teaching of Portuguese language in the fundamental level of education in Brazil. The main focus of this analysis were the concepts of language and grammar that are present in didactic books and the way these concepts show sociolinguistic aspects (such as the notion of “*wrong*” and “*right*”, *linguistic variation*, *linguistic change* and *linguistic prejudice*, besides the role of the *standard language*) to learners, through the activities. All in all, it was verified that the actual elaboration of didactic books leads with a minimum degree of sociolinguistic aspects which are not based in a consistent sociolinguistic approach. The minimum data related to sociolinguistic aspects found in the analysis of the books showed that the authors are not used to sociolinguistic concepts.

Key words: didactic books, (socio)linguistic norms, linguistic variation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Ilustração 1</i>	Atividade sobre dialetos regionais, seleção <i>Com texto e trama</i> , volume	68
<i>Ilustração 2</i>	Atividade sobre dialetos regionais, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume um	70
<i>Ilustração 3</i>	História em quadrinhos, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume um	72
<i>Ilustração 4</i>	Atividade de produção textual escrita, coleção <i>Com texto e Trama</i> , volume um	74
<i>Ilustração 5</i>	Classificação de pronomes, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume três	75
<i>Ilustração 6</i>	Atividade sobre “a gente”, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume três	77
<i>Ilustração 7</i>	Atividade de pré-leitura, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume quatro	78
<i>Ilustração 8</i>	História em quadrinhos do Chico Bento, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume quatro	79
<i>Ilustração 9</i>	Atividade sobre “norma culta”, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume quatro	81
<i>Ilustração 10</i>	Tópico ‘Estudando a língua’, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume quatro	81
<i>Ilustração 11</i>	Atividade de pesquisa, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume quatro	82
<i>Ilustração 12</i>	Quadro de pronomes pessoais, coleção <i>Com texto e trama</i> , volume quatro	83
<i>Ilustração 13</i>	Atividade de reescritura em norma culta, coleção <i>Com texto e trama</i> volume quatro	84
<i>Ilustração 14</i>	Atividade sobre <i>tu/você</i> , coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> , volume um	88
<i>Ilustração 15</i>	Atividade sobre <i>R</i> , coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> , volume um	89
<i>Ilustração 16</i>	História em quadrinhos de Chico Bento, coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> , volume dois	90
<i>Ilustração 17</i>	História em quadrinhos de Chico Bento, coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> , volume quatro	92
<i>Ilustração 18</i>	Atividade sobre a redação de Chico Bento, coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> , volume quatro ...	92
<i>Ilustração 19</i>	Atividade sobre norma padrão, coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> , volume quatro	93
<i>Ilustração 20</i>	Atividade de ortografia, coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> , volume quatro	94

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTO	iv
EPÍGRAFE	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	viii
1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa	14
1.2 Objetivos, questões e hipóteses	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Questões e hipóteses propostas	20
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
2.1 A noção de heterogeneidade lingüística	24
2.2 As noções de regra variável, variável e variante sociolingüística	25
2.3 O conceito de competência sociolingüística	27
2.4 Normas lingüísticas – conceitos e terminologias	29
2.5 Das normas lingüísticas à gramática normativa	33
3 A SOCIOLINGÜÍSTICA E O ENSINO LINGÜÍSTICO	36
3.1 Diferenças ou deficiências lingüísticas	36
3.2 A lógica das línguas padrão e não padrão	39
3.3 As variantes sociolingüísticas e os condicionadores sociais	44
3.4 O preconceito lingüístico	47
3.5 A língua “portuguesa” e a escola “brasileira”	49
3.6 Os livros didáticos e os parâmetros curriculares nacionais	54
3.7 Por um ensino lingüístico de qualidade	58
4 METODOLOGIA	62
4.1 Identificação e determinação do número de livros a serem analisados ...	62
4.2 Procedimentos de análise dos livros escolhidos	63
4.2.1 Estrutura e organização dos livros didáticos escolhidos	63
4.2.2 Esquematização e exposição da análise	65
5 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	66
5.1 Coleção <i>Com texto e trama: língua portuguesa</i>	66
5.1.1 Coleção <i>Com texto e trama</i> – volume um	67
5.1.2 Coleção <i>Com texto e trama</i> – volume dois	74
5.1.3 Coleção <i>Com texto e trama</i> – volume três	75
5.1.4 Coleção <i>Com texto e trama</i> – volume quatro	77
5.2 Coleção <i>Línguas e entrelinhas: língua portuguesa</i>	86
5.2.1 Coleção <i>Línguas e entrelinhas</i> – volume um	87
5.2.2 Coleção <i>Línguas e entrelinhas</i> – volume dois	89
5.2.3 Coleção <i>Línguas e entrelinhas</i> – volume três	91
5.2.4 Coleção <i>Línguas e entrelinhas</i> – volume quatro	91
6 PROBLEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS	95
7 CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO A	108
ANEXO B	125
ANEXO C	130
ANEXO D	150

1 INTRODUÇÃO

Qualquer área de conhecimento pode se tornar oportunamente um objeto de ensino. No entanto, atribuir a uma área de conhecimento um valor educativo e social não é tarefa fácil. Existem historicamente inúmeros motivos que levaram as sociedades humanas a fragmentarem certas áreas de conhecimento para facilitarem sua aquisição, ora para atender a necessidades particulares de alguns poucos, pertencentes à massa social dominante, ora para atender a reivindicações da grande massa popular.

A verdade é que as sociedades humanas (umas primeiro que outras) descobriram em tempo que o conhecimento e a informação são peças chaves para se realizarem conquistas de todas as ordens. Descobriram que conhecimento é o capital abstrato de que dispomos para conquistar inúmeros outros capitais, inclusive o financeiro, e também para impor dominação. Nessa ordem de raciocínio podemos entender como a área de conhecimento lingüístico e a língua que supostamente falamos foram transformadas em saberes escolarizados.

Inúmeros foram os motivos que levaram as sociedades humanas a se apossarem de algumas áreas de conhecimento e de as transformarem em saberes escolarizados. Infelizmente, a maioria desses motivos surgiu da necessidade de se manipularem e subjugarem grupos sociais desfavorecidos. Desse modo, levar um saber a um grupo social qualquer era (e de certa forma ainda é, embora tal idéia venha revestida de discursos politicamente corretos) antes de tudo analisar a viabilidade e vantagens políticas e econômicas desse “investimento” para o Império ou para o Estado.

Era muito difícil que uma medida assim partisse de interesses humanísticos em democratizar o saber para que todos pudessem dispor, senão do mesmo capital financeiro, pelo menos das mesmas oportunidades de conhecimento. Se, no Brasil, falamos hoje o português, ou

pelo menos o temos como língua oficial¹ é porque houve grande interesse político e econômico para que isso fosse feito. Afinal, tinha-se a “fé e o império a dilatar” e isso não poderia ser realizado com sucesso sem a imposição da língua do Príncipe².

Com o passar e pesar dos tempos, aprendemos que a língua oficial do Brasil é a língua portuguesa e que é essa língua que devemos ensinar nas escolas. Mas o papel que a escola representa no cumprimento desse dever tem sido confundido com o papel de controle do Estado. Usamos o ensino da língua para reproduzir ideologias políticas herdadas do tempo do “descobrimento”.

Embora em menor grau, ainda hoje vamos à escola para aprender que existe uma forma correta de falar o português, que existe uma norma padrão que deve ser respeitada e pela qual podemos tolher ou estigmatizar qualquer forma de expressão em outras normas linguísticas. Ainda vamos à escola para aprender a língua do Príncipe.

Entretanto, sabemos que a escola, antes de ser um espaço reservado ao mercado linguístico, cujas estruturas linguísticas, como lembra Bourdieu (1996, p.24), “se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas”, é um espaço social no qual devemos aprender que somos agentes transformadores de nossa realidade e não apenas indivíduos compactuantes de conceitos convenientes.

No que concerne à educação linguística, a escola é o lugar onde devemos aprender a intervir, como sujeitos, na sociedade letrada³. Como sugeria Paulo Freire (aqui nas palavras de

¹ A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese, como em seus usos sociais. É no processo de constituição do estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. (BOURDIEU, 1996, p.32)

² Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. (Fragmento da carta de Marquês de Pombal *apud* SOARES, 2002, p.159).

BRITTO, 1997, p.38), “a educação lingüística se justifica na medida em que é uma forma de acesso a um instrumento fundamental de intervenção pelo sujeito na sociedade letrada – o domínio da escrita”.

Entretanto, o domínio da técnica escrita não pode se dar a custo de coerção e censura lingüística. No processo de construção de uma sociedade letrada precisamos estar atentos ao aspecto social intrínseco às normas lingüísticas para que, em sociedades altamente estratificadas como a nossa, não haja sobreposição social e lingüística. Nossas práticas pedagógicas precisam atender às necessidades de todos os grupos sociais, ricos ou pobres.

O falante que atua na sociedade espalhando o preconceito lingüístico é, na maioria das vezes, vítima da cultura lingüística em que está inserido. Esse falante age com as armas preconceituosas que lhe foram dadas pela escola ou adquiridas em seu meio de socialização, por isso se sente à vontade para fazer piada de suas diferenças lingüísticas ou ainda para usar dessas diferenças para excluir outros. Criticar esse falante, no entanto, não deve ser nosso objetivo, porque as raízes dessas atitudes lingüísticas estão encravadas na essência social da linguagem. A língua, a linguagem, é livre e boa, a sociedade é que a aprisiona e a corrompe conforme seus interesses manipuladores.

Nossa crítica deve se dirigir, portanto, a todos os que, responsáveis pela difusão de descobertas atuais e científicas nos estudos lingüísticos, colaboram para que o preconceito lingüístico seja reproduzido nos meios de comunicação e principalmente no sistema educacional. Devemos agir, se possível, como sociolingüistas militantes (mas não dogmáticos) como sugere Bagno (*In*: Bortoni-Ricardo, 2004, p.7), para quem “não basta apenas descrever e analisar as relações entre língua e sociedade porque é preciso também transformá-las”.

³ Uma sociedade letrada é formada por cidadãos letrados, ou seja, cidadãos que possuem um grau suficiente de autonomia para o exercício pleno da cidadania, possibilitado através do domínio da leitura e da escrita. Sobre isso falarei mais adiante.

Nesse processo de transformação de nossa cultura lingüística a escola e tudo o que corrobore para sua sustentação representam uma força importantíssima, assim como todos os meios de comunicação e socialização.

No ensino de língua portuguesa, o livro didático figura como um recurso didático que pode vir a ser desenvolvido com base em diversas interfaces, desde que essas interfaces sejam coerentes com uma proposta de ensino democrático e científico da língua. A interface sociolingüística, uma vez acontecendo, ajudaria na construção de uma cultura lingüística livre das amarras do senso comum e do preconceito social.

Levando isso em consideração, esta dissertação foi organizada de forma que pudessem ser contemplados temas importantes e coerentes com uma investigação da abordagem sociolingüística em livros didáticos indicados pelo ministério da educação (MEC) para o ensino de língua portuguesa no nível fundamental.

Além disso, abordaram-se nesta dissertação temas que pudessem fundamentar a análise da concepção de língua e de gramática que está presente nesses livros didáticos e a forma como tal concepção evidencia aspectos sociolingüísticos como a noção de “certo” e “errado”, *variação lingüística, mudança lingüística, preconceito lingüístico e norma padrão*.

No capítulo um, da introdução do trabalho, apresentam-se respectivamente a justificativa, os objetivos, questões e hipóteses propostas. No capítulo dois, do enquadramento teórico, são abordados temas como a noção de heterogeneidade lingüística; as noções de regra variável, variável e variante lingüística; o conceito de competência sociolingüística; as normas lingüísticas e a gramática normativa.

Além do esclarecimento de conceitos importantes para o andamento da pesquisa feito no capítulo dois, no capítulo três foram abordados temas relacionados à sociolingüística e o ensino

lingüístico, onde estão presentes discussões sobre as diferenças ou deficiências lingüísticas; a lógica das línguas padrão e não-padrão; as variantes sociolingüísticas e os condicionadores sociais; o preconceito lingüístico; a língua “portuguesa” e a escola “brasileira”; os livros didáticos e os parâmetros curriculares nacionais, além da qualidade do ensino lingüístico no Brasil.

No quarto capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa que traz o número de livros escolhidos para análise e os procedimentos de análise, além da estrutura e organização dos livros didáticos escolhidos. O capítulo cinco é o capítulo das análises que está subdividido por coleções didáticas e por volumes analisados.

No sexto capítulo apresenta-se a problematização dos resultados onde são dadas as respostas encontradas para cada uma das hipóteses levantadas. No sétimo capítulo apresenta-se, finalmente, a conclusão desta pesquisa com suas contribuições e limitações.

1.1 JUSTIFICATIVA

Como sugere o título do trabalho, *Por uma interface sociolingüística no livro didático da língua portuguesa: análises e contribuições*, o objeto de análise desta pesquisa é o livro didático de língua portuguesa, e o problema a ser analisado é a abordagem adotada nesses livros didáticos com relação a aspectos sociolingüísticos.

O *livro didático*⁴ tornou-se objeto de análise desta pesquisa por possuir três características importantes: i) por ser selecionado, analisado e indicado pelo órgão máximo de educação em nosso país que é o ministério da educação e também pelos professores; ii) por representar uma fotografia (ainda que opaca) do momento histórico pelo qual passa nosso país no processo de ensino da língua portuguesa; iii) por figurar também como uma “entidade” que, assim como a

⁴ Sempre que me referir a LD estarei me referindo à versão do professor que é o real objeto desta pesquisa já que este traz não só o conteúdo que chega até os alunos como também o conteúdo que chega até o professor; com explicações dos autores sobre a concepção de língua adotada e objetivos a serem alcançados, entre outras.

gramática normativa⁵, é respeitada e tomada como referencial de saber lingüístico por alunos e professores sendo, como lembra Britto (1997), um formador de opinião.

É o livro didático que o aluno leva para casa e é a ele que o aluno recorre quando não pode recorrer ao seu professor. São o livro didático e o professor que direta e explicitamente expõem o aluno à língua que se pretende ensinar. Na versão do professor, o livro didático traz orientações sobre as práticas desejadas em sala de aula que vão desde as respostas dadas aos exercícios até sugestões de abordagem e procedimento em sala.

O livro didático não é, no entanto, a única força que se materializa na ordem do ensino lingüístico em nosso país. É evidente que o aluno é diariamente exposto a outras forças e maneiras menos explícitas e menos diretas que lhe dizem que língua ele (não) deve falar, como a simples convivência com os colegas de sala, a política de ensino das escolas públicas e privadas, a prática do professor na sala de aula, os cursos de formação de professores nas universidades, o sistema de seleção do vestibular, a socialização familiar (através dos pais e de outros membros da família) e a sociedade de forma geral. Forças essas que certamente não estão em sintonia ou, se estão, estão tocando a valsa errada.

Apesar de esse não ser o foco desta pesquisa, não se pode ignorar o fato de que é, principalmente, o anacronismo lingüístico e metodológico dessas forças que emperra o avanço na qualificação do ensino lingüístico no Brasil que, ao meu ver, vai muito além das críticas comuns à tradição normativa do ensino da língua nas escolas, muitas vezes sem sugestões de ordem prática e viável, mas que certamente se fundamentam lingüisticamente.

O conceito sociolingüístico de que a língua é heterogênea, tanto quanto o ambiente escolar, que é uma extensão da sociedade; e de que a heterogeneidade lingüística não é uma doença feia a qual um país tem o dever de erradicar, certamente seria um bom começo de

⁵ Estou assumindo o termo 'normativa' como a característica de uma gramática que pretende regulamentar e legislar contra as diversas variedades lingüísticas que não sejam a norma padrão. Sobre isso falarei mais adiante.

harmonização dessas forças e os danos causados por nossas diferenças sociais em sala de aula seriam de alguma forma minimizados.

Nossa aversão histórica à diversidade lingüística gerou e ainda gera uma sociedade de narcisos lingüísticos que saem pregando por todos os cantos que culta e bela só a língua que eles falam porque conhecem a gramática da norma padrão e supostamente respeitam suas regras, mas infelizmente desconhecem a língua e desrespeitam seu dinamismo.

Se desejamos de fato alcançar um patamar avançado de ensino de língua portuguesa no Brasil é preciso, antes de tudo, que reconheçamos os mecanismos sociolingüísticos que diferenciam falantes. Um professor de língua portuguesa, que descarte ou ignore tais mecanismos, passará adiante a falsa idéia de que só as páginas de uma gramática normativa podem nos ensinar a falar português, ampliando a níveis lingüísticos a cultura do preconceito existente no Brasil. É por isso que não podemos prescindir de uma formação contínua de professores.

A cultura do preconceito lingüístico é responsável por transformar qualquer diferença lingüística em deficiência. Um bom exemplo disso encontramos ao observar a interação entre membros de comunidades de fala⁶ distintas onde as diferenças lingüísticas tendem a ser ressaltadas e observadas jocosamente com aprovação de uma maioria. Ou ainda quando sentamos no banco da escola e observamos um aluno corrigindo o outro por falar “errado”, com aprovação e reforço do professor. Ou quando ouvimos nossos amigos e familiares rirem de si próprios ao assistirem a um programa de televisão que ensina o português “correto”, porque aceitam o chapéu de “burros” que lhes é dado pelo apresentador, e o aceitam de bom grado. Cada vez que algo desse tipo acontece com aprovação de um grande público, alimentamos a cultura do preconceito lingüístico.

⁶ Por ser uma questão polêmica, estou assumindo aqui, como o fez Wardhough (1992, p.117), que comunidade de fala “não é nada mais do que um tipo de grupo social cujas características lingüísticas são de nosso interesse e que podem ser descritas de uma maneira coerente”.

Sabemos a lógica sociolingüística que há por detrás desse comportamento dos membros de uma comunidade de fala, dos alunos de uma escola e de telespectadores de um programa. A cultura do preconceito lingüístico é muito mais séria do que corriqueiros exemplos que costumamos ver em nossa sociedade, como críticas a sotaques e a usos de variedades não-padrão. Por detrás dela existe um modelo socioeconômico que, grosso modo, segrega os indivíduos por seu poder aquisitivo, por seu comportamento social e sua bagagem lingüística ou o seu *habitus*⁷ lingüístico como melhor explicaria Bourdieu (1996, p.24).

Bem a propósito, a metáfora da *bagagem* nos é bastante ilustrativa. Tomemos como bagagem lingüística de um falante aquela onde está guardada sua identidade social, cultural, étnica, familiar, regional, ideológica, idioletal... O falante carrega essa bagagem para todos os cantos e esta fica cada vez mais valiosa a cada experiência lingüística que ele tiver. É seu bem maior, inalienável.

Há, no entanto, uma ocasião na qual o falante vai compulsoriamente expor sua bagagem lingüística e nessa ocasião sua preciosa bagagem pode se tornar uma grande mala sem alça: o ambiente escolar.

A escola é o lugar em que todos os alunos vão se tornar alvo de observação um do outro de forma mais explícita, seja pela forma de andar, de vestir ou de falar. No que diz respeito à língua, o tipo de relação hierárquica que se estabelece entre professor e aluno, devido o papel de juiz que é incumbido ao professor pela sociedade, mais precisamente por pais exigentes e ansiosos que esperam que o professor seja capaz de “corrigir” as falas “erradas” de seus filhos, tal como eles próprios (os pais) o fazem, possibilita que os alunos atuem como pequenos

⁷ Para Bourdieu (1996, p.24) o *habitus* lingüístico são todas as nossas disposições lingüísticas, socialmente modeladas, “que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade lingüística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada”.

observadores e juízes lingüísticos uns dos outros, reproduzindo nas suas relações a censura e o preconceito lingüístico.

A escola serve de palco para uma grande exposição de bagagens lingüísticas que deveriam ser apreciadas com sabedoria e interesse científico por todos os personagens da educação, pois são reveladoras da riqueza de mundos diferentes. No entanto, assistimos hoje a um sistema escolar de inclusão deficitária. Nossa exposição lingüística vira oportunamente um grande mercado, onde só serão aceitas bagagens pintadas a ouro.⁸

É assim que, logo cedo, crianças (e mais tarde adolescentes) pobres são ensinadas a se desfazerem de suas bagagens lingüísticas porque não são feitas de “ouro” e portando não são valorizadas pela sociedade. Essas crianças aprendem a desejar a bagagem de outros e a esconderem as suas.

Através da linguagem as crianças aprendem desde cedo a usar ou se submeter ao preconceito, quando deveriam na verdade aprender a repudiá-lo e a se defender dele com argumentos lingüísticos, ainda que não aprofundados. Não podemos julgar que uma criança que aprende cálculos simples, orientações geográficas e ainda inúmeras outras coisas complicadas, não seja capaz de aprender, ainda que de forma simplificada, conceitos lingüísticos básicos que a distanciem do preconceito sociolingüístico.

Crianças com boas condições financeiras aprendem a ser narcisistas lingüísticos e às crianças pobres resta o complexo por não poderem se orgulhar do que têm. Tal estratégia de ensino parece-me não atender às necessidades reais que demandam o ensino de Língua

⁸ Nesse mercado lingüístico que se estabelece na escola somente alguns produtos (variedades lingüísticas) do *habitus* lingüístico serão avaliados com bons preços. Bourdieu (1996, p.24) lembra que “no princípio do sentido objetivo que se engendra na circulação lingüística, há primeiramente o valor distintivo, que resulta do relacionamento operado pelos locutores, conscientes ou inconscientes, entre o produto lingüístico oferecido por um locutor socialmente caracterizado e os produtos simultaneamente propostos num espaço social determinado”.

Portuguesa no Brasil. Não ajuda nem os desfavorecidos, nem os favorecidos, também vítimas de ideologias corrompidas no aprendizado da língua.

Precisamos dar passos concretos para a construção da sonhada escola democrática no Brasil e para a construção de uma cultura lingüística que não trate as diferenças lingüísticas como problemas a serem resolvidos.

O professor é, sem dúvida, uma peça chave nesse processo e merece atenção especial em sua formação que deve ser contínua e que deve torná-lo autônomo e independente, a ponto de chegarmos a um dia em que os livros didáticos serão inteiramente desnecessários.

1.2 OBJETIVOS, QUESTÕES E HIPÓTESES

Os pontos desse tópico foram subdivididos de acordo com seus aspectos principais que tratam do esclarecimento do *objetivo geral* da pesquisa, do *objetivo específico* com as *questões propostas* e das *hipóteses*.

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como *objetivo geral* fazer uma investigação sociolingüística nas abordagens usadas em livros didáticos indicados pelo ministério da educação (MEC) para o ensino de língua portuguesa no nível fundamental. De forma geral pretende-se analisar a concepção de língua e de gramática que está presente nos livros didáticos (LD) e a forma como tal concepção evidencia aspectos sociolingüísticos para o aluno, como a noção de “certo” e “errado”, *variação lingüística*, *mudança lingüística* e *preconceito lingüístico*, além do papel da *norma padrão* na cultura escrita.

Não se trata de uma pesquisa de campo, *in loco*, onde seria possível imergir de fato na prática atual de nosso ensino lingüístico nas escolas, mas espera-se que os livros didáticos (nesta

pesquisa o livro didático na versão do professor), pelo papel importante que representam e por suas características, possam nos dar informações que nos levem ao que se tem feito em sala de aula.

1.2.2 QUESTÕES E HIPÓTESES PROPOSTAS

Dentro da linha do *objetivo geral*, esta pesquisa tem como *objetivos específicos* tratar dos aspectos que são apresentados a seguir na forma de questionamentos. A cada uma das questões formuladas segue-se uma hipótese a ser verificada no decorrer do trabalho.

Questão 1 - Qual a concepção de *língua* e de *gramática* presente nos livros didáticos?

Hipótese - A língua é vista como um sistema homogêneo e fechado em si mesmo que permite o estabelecimento de uma *norma padrão* fixa e estática passível de ser descrita na *gramática normativa* e de ser seguida “corretamente” por falantes cultos e cujas outras formas de expressão ou variações são consideradas “erro”. Por conta disso não são levantadas questões críticas à norma padrão nos LD.

Questão 2 - Existe flexibilidade quanto à norma lingüística adotada como norma alvo no LD, com alguma referência ao uso de variantes lingüísticas – nesta pesquisa especificamente as variantes *nós/a gente* e *tu/você* - em respostas a atividades de foco especificamente gramaticais?

Hipótese - Os livros didáticos não fazem nenhuma referência à variação lingüística no quadro pronominal quanto ao uso de *nós/a gente* e *tu/você*.

Questão 3 - Propõe-se, em algum momento, no LD uma discussão sobre “errado” e “certo” no que se refere à língua em atividades dirigidas aos alunos?

Hipótese - Não há nenhum momento reservado no livro para se discutir a noção equivocada de erro lingüístico em atividades dirigidas aos alunos e que os tornem conscientes do papel da norma padrão.

Questão 4 - Existe nos LD alguma seleção intencional de textos para exploração do fenômeno de variação lingüística, com atividades específicas de pré e pós-leitura?

Hipótese - Não há nenhum texto no livro didático que tenha sido escolhido explicitamente para se explorar variantes lingüísticas e para se desenvolver a consciência sociolingüística com relação ao papel da *norma padrão* através de atividades de pré- e/ou pós-leitura.

Questão 5 - No que concerne ao desenvolvimento da competência sociolingüística do aluno, como são preparadas e abordadas as atividades de produção oral e escrita?

Hipótese - Não há nenhum momento específico para atividades orais e escritas que levem os alunos a discutirem o papel social da linguagem e a importância de suas variedades em diferentes contextos sociais de forma que aos poucos eles desenvolvam sua competência sociolingüística e se libertem da supervalorização histórica da norma padrão e do preconceito a outras normas sociolingüísticas.

Questão 6 - Nas notas dedicadas ao professor existe alguma referência à questão do “erro” lingüístico? De que forma?

Hipótese - As referências feitas à questão do “erro” lingüístico nas notas dedicadas ao professor são muito sucintas e sem nenhuma menção explícita à noção equivocada de erro lingüístico. Também não orientam o professor em como proceder na correção das atividades. Não há uma discussão prática e comprometida sobre o equívoco do erro lingüístico.

Questão 7 - O que diferencia os livros didáticos, selecionados para análise, quanto ao tratamento da *variação*, *mudança lingüística*, *norma lingüística padrão* e quanto à própria concepção de *língua* e de *gramática*?

Hipótese - Não há diferenças peculiares entre os LD que não na forma de apresentação e exploração textual. Nada que os diferencie quanto aos aspectos sociolingüísticos mencionados.

Em resumo: nesta pesquisa trabalha-se com a *hipótese principal* de que as atividades de produção oral e escrita, as questões propostas e os textos dos LD não trazem objetivos e procedimentos claros de trabalhar a língua como algo dinâmico (no sentido de que pode variar e mudar) explorando *explicitamente* a variação e a heterogeneidade lingüística.

Essa mesma hipótese considera que os LD não oferecem práticas significativas⁹ que levem o aluno a se tornar um indivíduo consciente do papel da norma padrão em nossa sociedade, do monitoramento lingüístico, da noção equivocada de erro lingüístico e do desenvolvimento de sua competência sociolingüística.

⁹ Aqui eu compartilho idéia defendida por Possenti (1996, p.47) de que o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O objeto da descrição lingüística é a gramática da comunidade de fala: o sistema de comunicação usado na interação social.

(LABOV, 1982, p.16).¹⁰

Labov assume que a língua é o objeto de descrição da lingüística, mas, ao contrário de outros lingüistas, ele acredita que essa língua não pode ser criada em laboratórios, ou tomada a partir de um único indivíduo, um idioleto. A língua que Labov propõe para a descrição lingüística é a língua da comunidade de fala¹¹, a língua da interação social, o sistema de comunicação que não pode ser estudado separadamente daquilo que o constitui, a sociedade.

Labov é responsável pelo desenvolvimento de uma concepção de língua que não nega o aspecto social da linguagem, que vai a campo para atestar e observar na heterogeneidade lingüística a própria condição da linguagem. É com Labov que a sociolingüística começa a ser respeitada e a heterogeneidade lingüística e a influência dos fatores sociais passam a ser estudados com maior rigor metodológico¹².

Uma nova concepção de língua orienta, conseqüentemente, uma nova forma de pensar o ensino da língua. Com o avanço de estudos sociolingüísticos, pensar o ensino da língua, hoje, envolve também uma reflexão fundamental sobre a dinâmica existencial da língua, sobre os condicionadores sociais que levam a variações e mudanças lingüísticas.

Antes de entrar, porém, mais profundamente nas questões sociolingüísticas do ensino da língua, devo esclarecer alguns pressupostos sociolingüísticos que fundamentam esta pesquisa e

¹⁰ The object of linguistic description is the grammar of the speech community: the system of communication used in social interaction (LABOV, 1982, p.16). A tradução é de minha responsabilidade.

¹¹ The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms; these norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant to respect to particular levels of usage (LABOV, 1968, p.120-1).

¹² Sobre o aparato metodológico de Labov ver Labov, 1972 e Tarallo, 1985.

aos quais estarei recorrendo constantemente, como a noção da *heterogeneidade lingüística*, a noção de *regra variável*, *variantes e variável lingüística*, a noção de *gramática*, a noção de *competência sociolingüística* e a noção de *norma lingüística*.

2.1 A NOÇÃO DE HETEROGENEIDADE LINGÜÍSTICA

A grande crítica de Labov ao modelo *saussuriano* e *chomskiano* é baseada no fato de estes modelos se dedicarem exclusivamente à contemplação de seus próprios idioletos (cf. MONTEIRO, 2000) e de não abrirem perspectivas a análises lingüísticas de enfoque social.

Weinrich, Labov e Herzog (1968, p.162)¹³ trazem a noção de heterogeneidade lingüística, que prevê a língua como um sistema heterogêneo, ou seja, ao contrário de ser um sistema fechado, fixo e homogêneo a língua é, na verdade, um sistema de regras variáveis e categóricas que dão conta da sistematização de um possível ou aparente “caos” lingüístico.

A idéia de que existe um falante-ouvinte ideal e de que as comunidades lingüísticas são homogêneas não se sustenta e, como lembra Tarallo (1985, p.6), a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. A proposta da sociolingüística é de buscar a sistematização dessa heterogeneidade, ou do que Tarallo chama de “caos aparente”.

A concepção heterogênea de língua defendida por Labov é resultado da assunção definitiva do aspecto social da linguagem que traz em seu bojo o estudo dos diversos condicionadores sociais que operam na variação e mudança lingüística. Como lembra Dorian (1994 *apud* MONTEIRO, 2000, p.58), “a heterogeneidade lingüística reflete a variabilidade social e as diferenças no uso das variantes lingüísticas correspondentes às diversidades dos grupos sociais e à sensibilidade que eles mantêm em termos de uma ou mais normas de prestígio”.

¹³ These empirical studies have confirmed the model of an orderly heterogeneous system in which the choice between linguistic alternants carries out social and stylistic functions, a system which changes with accompanying changes in social structure (WEIREICH, LABOV e HERZOG, 1968, p.162)

Por esse ponto de vista, a variação lingüística é um processo natural na língua e está fortemente condicionado socialmente. A língua só dá conta desse processo porque é heterogênea e opera com regras variáveis.

2.2 AS NOÇÕES DE REGRA VARIÁVEL, VARIÁVEL E VARIANTE SOCIOLINGÜÍSTICA

Nós podemos definir uma variável sociolingüística como aquela que está correlacionada com algumas variáveis não lingüísticas do contexto social: como o falante, a quem se fala, a audiência, as condições, etc.
(LABOV, 1972, p.237)¹⁴

Juntamente com a concepção heterogênea de língua, surgem as noções de regra variável, variáveis e variantes sociolingüísticas. Sabe-se que em uma língua são freqüentes e numerosas as formas em variação e, num olhar diacrônico, são também freqüentes as formas que mudam ou desaparecem. Mas, como lembra Monteiro (2000, p.58), é óbvio que nem todos os fatos da língua estão sujeitos a variações.

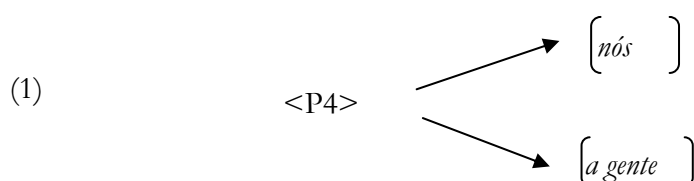
As formas que se encontram em variação (que podem ser duas ou mais) chamam-se *variantes lingüísticas*, que, na definição de Labov (1972), devem conter o mesmo valor de verdade e se apresentar em um mesmo contexto. Representam assim maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, por isso estão em luta constante. Nas palavras de Tarallo (1985, p.5), “se enfrentam em um duelo de contemporização, por sua subsistência e coexistência ou, mais fatalisticamente, em um combate sangrento de morte”.

Dessa forma podemos dizer que os pronomes de primeira pessoa do plural (de agora em diante P4) do português falado no Brasil são uma variável lingüística cujas formas variantes são

¹⁴ We may define a sociolinguistic variable as one which is correlated with some nonlinguistic variable of the social context: of the speaker, the addressee, the audience, the setting, etc (Labov, 1972, p.237). A tradução é de minha responsabilidade.

nós e *a gente*. Segundo Monteiro (2000, p.59), “duas formas distintas de se transmitir um *conteúdo informativo* constituem uma variável lingüística”.

Seguindo a sugestão de Tarallo (1985, p.8) em que a variável é assinalada por <> e as variantes por [], podemos fazer a representação a seguir.



Existem várias formas de *variantes* e, como lembra Labov (1972), elas podem ser idênticas quanto à referência ou valor de verdade, mas podem ser opostas em sua significação social e/ou estilística. Por conta disso é que existem *variantes-padrão*, *não padrão*, *conservadoras*, *inovadoras*, *estigmatizadas* e de *prestígio*. Com relação a isso Tarallo (1985, p.12) diz que, em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolingüístico na comunidade. É a variante prescrita nas gramáticas normativas. No caso do exemplo citado em (1) a variante padrão, de prestígio, ainda é, pelo menos na escrita, a forma *nós*.

A língua dá conta dessas variações porque opera com um sistema de *regras variáveis* que, como diz Monteiro (2000, p.58), aplicam-se sempre quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto. As *regras variáveis* se relacionam com os fatores extralingüísticos e intralingüísticos, que condicionam a variação. Para exemplificar, os fatores extralingüísticos que estariam condicionando a variável de primeira pessoa do plural (P4) citada

anteriormente, são, segundo os levantamentos estatísticos de Freitas e Albán (1986), idade e escolaridade, sendo que é na faixa etária que mais se encontram dados significativos.¹⁵

Juntamente com as regras variáveis estariam as regras categóricas, que Wardough (1983, p.5 *apud* MONTEIRO, 2000, p.58) define como regras que especificam exatamente o que é e, conseqüentemente, o que não é possível na língua. Mas podemos dizer que esta característica também está presente nas regras variáveis uma vez que a variação é a realização do que é possível na língua, a diferença é que as regras variáveis se configuram socialmente e têm função comunicativa, o que explica frases perfeitamente possíveis e “bem formadas” a partir de regras categóricas que pouco expressam ou que comunicam nada.

2.3 O CONCEITO DE COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Um dos conceitos pertencentes à lingüística gerativa de Chomsky (1965)¹⁶ bastante criticado pela sociolingüística é o conceito de competência lingüística; primeiro porque se remete a uma competência lingüística que seria concebível sem interferência de fatores sociais; segundo porque se baseia na língua de um falante-ouvinte ideal inserido em uma comunidade de fala homogênea. Ou seja, para a sociolingüística não existe falante-ouvinte ideal, não há comunidades lingüísticas homogêneas e nem mesmo seria possível se tornar competente em uma língua sem que se considerasse seu aspecto social, dada à própria condição social da linguagem.

Uma vez que a concepção teórica de competência lingüística, no sentido chomskiano, como observa Monteiro (2000, p.15), não expressa a enorme complexidade de um sistema

¹⁵ Segundo essas autoras, falantes entre as faixas etárias de 62 e 68 anos preferem o uso de *nós*, com 65% de emprego dessa forma pronominal, enquanto os falantes entre 29 e 31 anos demonstram preferência expressiva por *a gente*, com 79% de frequência, nas amostras do projeto NURC. (FREITAS e ALBÁN, 1991). Outras pesquisas como a de Omena (2003) atestam que o uso da variante *a gente* mantém-se entre os falantes do 1º segmento do ensino fundamental e do ensino médio, mas apresenta queda significativa no segundo segmento do ensino fundamental. Os estudos de Seara (2000) atestam que os falantes do sexo masculino tendem mais ao uso da variante *nós* (0,70%), enquanto que as mulheres tendem ao uso maior da variante *a gente* (0,66%).

¹⁶ Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interests, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (CHOMSKY, 1965, p.3)

lingüístico em suas várias dimensões, abrangendo no máximo as áreas da gramática e da fonologia, fez-se necessário a introdução de um novo conceito, o conceito de *competência comunicativa*.

Para Hymes (1972)¹⁷, lembram Erickson e Shultz (1981)¹⁸, a *competência lingüística* deve necessariamente envolver *competência social*, já que, para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuções que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação.

Erickson e Shultz (1981, p.147-160) definem a *competência social* como sendo a capacidade de avaliarmos quando um contexto se forma e de identificarmos sua natureza específica, sugerindo que a capacidade de monitoramento de contextos deve ser um traço essencial da competência social.

A partir da definição de competência social fica mais fácil entendermos do que trata a competência sociolingüística. A *competência sociolingüística* implica, portanto, não só a identificação e compreensão da natureza de contextos sociais, mas principalmente a habilidade de atuar lingüisticamente nestes contextos diferenciando, entre outras coisas, formas e variedades lingüísticas apropriadas a cada contexto social.

Nossa competência sociolingüística nos orienta em um “monitoramento” social da linguagem, que nos permite pensar sobre palavras ou frases adequadas a determinados contextos, sobre expressões que especificam atitudes como autoridade, respeito e cortesia; leva-nos a considerar quando algo pode ser dito; onde pode ser dito e como pode ser dito. Nossa *competência*

¹⁷ Foi Hymes (1972) quem primeiro introduziu o conceito de *competência comunicativa*, para abranger os elementos de natureza lingüística, psíquica, social e pragmática da comunicação em geral (MONTEIRO, 2000, p.15).

¹⁸ “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. Tradução de Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark, a partir de texto original do livro *Ethnography and language* (pp. 147-160), de 1981, dos autores, Frederick Erickson e Jeffrey Shultz, e da editora ABLEX.

sociolingüística nos ajuda também a distinguir entre o papel social de expressões usadas por outras pessoas assim como o próprio papel social das pessoas envolvidas em uma conversa.

No que se refere à educação lingüística, Savignon (1997, p.37) define a competência sociolingüística como um “campo interdisciplinar concernente a regras de uso da língua”. Seria relevante, neste ponto, adicionarmos à noção de competência sociolingüística a atitude conscienciosa do falante com relação à língua, evitando julgamentos e preconceitos lingüísticos.

A competência sociolingüística de um falante se constitui em uma competência importantíssima que pode e deve ser desenvolvida, entre outras competências comunicativas, através do ensino da língua portuguesa nas escolas de forma que os alunos saibam atuar lingüisticamente em todas as esferas sociais e em todos os meios de comunicação oral e escrita, uma vez que é isso que a sociedade demanda.

O aluno que tiver sua competência sociolinguisticamente desenvolvida deverá se sentir mais à vontade face às exigências sociais e principalmente deverá se relacionar bem com as diferenças lingüísticas e com sua própria identidade sociolingüística, assumindo-a publicamente com autoridade e segurança lingüísticas¹⁹.

2.4 NORMAS LINGÜÍSTICAS: CONCEITOS E TERMOLOGIAS

Dada a característica complexa inerente ao ato de se nomear aspectos lingüísticos, principalmente por serem de base epistemológica, não é nada tranquilo falarmos em ‘norma

¹⁹ Segundo Calvet (2002, p.72), “fala-se de *segurança lingüística* quando, por razões variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram sua norma a norma. Ao contrário, há *insegurança lingüística* quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizado e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não o praticam”. Calvet (2002, p.79) cita ainda um bom exemplo de *insegurança lingüística*, o que se revela com a *hipercorreção*. Segundo ele “é por considerar o próprio modo de falar como pouco prestigioso que a pessoa tenta imitar, de modo exagerado, as formas prestigiosas. Para os que apreciam uma boa novela global, existiu um personagem muito interessante que se dedicava quase que exclusivamente à hipercorreção na tentativa de se parecer pelo menos lingüisticamente com a elite com quem geralmente se relacionava; o personagem de José Wilker na novela *Senhora do Destino*, o “respeitado” doutor Giovani Prota.

lingüística’, ‘língua padrão’, ‘língua culta’, entre outras denominações. Por isso devo apresentar algumas terminologias e explicar qual eu usarei neste trabalho e por quê.

A freqüente confusão entre os termos *língua padrão* e *língua culta*, juntamente à freqüente estigmatização do que seria a *língua não-padrão*, associada equivocadamente à idéia de “erro” lingüístico, trouxe à tona a necessidade, não só, de uma *re-significação* das terminologias acima usadas, como também de uma *re-nomeação* das mesmas. Termos como *língua padrão*, *língua culta* e *língua não-padrão* passaram a ser evitados e rejeitados, dada a forte carga político-ideológica com que foram sendo contaminados.

As variedades lingüísticas acima citadas passaram a ser estudadas, então, a partir da perspectiva das *normas lingüísticas* que, segundo Faraco (2002, p. 38), “são o uso comum de determinadas formas lingüísticas, articuladas com valores socioculturais, por determinado grupo”. Assim ao invés de falarmos em *língua padrão* e *língua culta*, falaríamos em *norma padrão* e *norma culta*. No entanto, o uso da terminologia *norma* trouxe consigo uma nova discussão. Bagno (2000, p.148), por exemplo, vai propor um uso absolutamente restrito do termo *norma*, que, segundo ele,

por conter um caráter jurídico, digamos assim, de regra(s) imposta(s), de modelo/medida/gabarito para avaliação, de lei (senão escrita, ao menos consuetudinária) deve se referir unicamente à norma prescritiva, das gramáticas normativas.

Bagno (2000) sugere uma contraposição entre os termos *norma* e *variedades*, segundo o autor, compatível com uma perspectiva sociolingüística. Ocorre, porém, que, sem precisar alargar muito o conceito de norma, podemos constatar que mesmo as *variedades cultas* (terminologia preferida e defendida por Bagno, 2000) possuem seu caráter de norma porque têm regras que procuram ser seguidas tacitamente pelos indivíduos cultos de uma comunidade lingüística e que podem se tornar explícitas em um determinado momento.

Não será difícil entendermos o caráter de *norma*, inerente a qualquer variedade de língua, se assumirmos que a língua é constituída socialmente. Por isso defendo, mais adiante, a manutenção do termo *norma* a exemplo de outros autores.

Mattos e Silva (1995, p.14 *apud* BAGNO, 2000, p.147) parece ter sentido a sutileza desse aspecto lingüístico e, assim como Lucchesi (1994, p.18/20 *apud* BAGNO, 2000, p.147), não abandona nem sugere o abandono do termo *norma* pela sociolingüística, mas sugere que, ao contrário de usarmos a terminologia *norma culta*, usemos *normas sociais*. Segundo a autora, as *normas sociais* se subdividiriam em privilegiadas e estigmatizadas.

O raciocínio de Mattos e Silva (1995) vem ao encontro do que defendo nesta dissertação. As línguas se constituem socialmente e por isso não são muito diferentes de outras normas sociais, ainda que mais brandas. É interessante ressaltar que Bakhtin (1929), com seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, já falava em e utilizava o termo *normas sociais* para se referir ao sistema lingüístico, comparando-o a outras normas sociais como normas jurídicas e morais, ressaltando que estas só existem relacionadas à consciência subjetiva dos indivíduos participantes de uma coletividade. Nas palavras do autor,

[...]

Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. São assim os sistemas de normas morais, jurídicas, estéticas (tais normas realmente existem), etc. Certamente, essas normas variam. Diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social, que é função de sua relação mais ou menos próxima com a infra-estrutura, etc. Mas, enquanto normas, a natureza de sua existência permanece a mesma; só existem relativamente à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade. (BAKHTIN, 2004, p. 91)

As variantes lingüísticas têm, portanto, cada uma delas um certo grau de “coerção” social mais ou menos elevado e explícito. Uma coerção social altamente elevada e explícita está certamente expressa na variedade lingüística que se constitui em *norma padrão*, uma vez que esta não é representativa de uma norma social adotada naturalmente por um grupo, mas imposta a ele.

A *norma* da *norma padrão* se constitui em uma *norma explícita*, diferentemente de outras variedades lingüísticas cujas normas são de caráter implícito, como sugere a análise das normas implícitas e explícitas de Aléong (2001, p.164). Para Aléong, “no discurso da *norma explícita* existe uma visão de linguagem que classifica os fatos lingüísticos em categorias de certo, errado, bom, mau, puro, padrão etc”. A língua portuguesa no Brasil possui uma *norma explícita* e essa se chama *norma padrão*.

Faraco (2002) defende que a *norma padrão* é aquela que está cristalizada nas gramáticas normativas, que busca neutralizar a variação e controlar a mudança, mas que não se aproxima necessariamente da norma culta, que é para ele a norma utilizada pela sociedade letrada em geral, parcela da população que lida mais direta e intensamente com a cultura escrita. Segundo Faraco (2002, p. 40),

[...] a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial para aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Deve-se ressaltar, no entanto, que mesmo as comunidades mais distantes de um contato com a cultura escrita possuem suas *normas sociais* referentes ao uso da língua. É neste sentido que também sugiro e uso o termo *norma* não no singular apenas, mas pluralizado como o são as diversas *normas (sócio)lingüísticas*.

Dessa forma, adoto, neste trabalho, as terminologias *norma padrão*, *normas cultas* e *normas lingüísticas estigmatizadas*, sendo a *norma padrão* a mesma ‘língua padrão’, com caráter único e coercitivo, normativo-institucionalizado; as *normas cultas* as diversas normas de variedades cultas (línguas cultas), mais próximas da cultura escrita; e *normas lingüísticas estigmatizadas* as diversas normas de variedades estigmatizadas e não “cultuadas”, usadas também por falantes de normas cultas quando longe do olhar público e por uma boa parcela da população que não mantém

contato próximo ou intenso com a cultura escrita, por motivos de exclusão social ou mesmo de uma inclusão social deficiente.

No quadro um, apresento o panorama de algumas das diversas sugestões terminológicas dadas por diferentes autores. Cada autor segue evidentemente uma linha ideológica que se explicita de alguma forma na nomenclatura que optam por defender e usar. Esta busca por nomenclaturas que definam mais apropriadamente a característica de variação social e estilística da linguagem acabou nos trazendo um número grande de termos metalingüísticos que nem sempre representam uma mudança de concepção e que são fortemente marcados socialmente à medida que se tornam comuns, trazendo nova necessidade de mudança.

Quadro 1 - Normas lingüísticas e terminologias

Uso comum	Castilho (1978, In: Bagno, 2001, p.30)		Lucchesi (1994, p.18/20)	Britto (1997, p.56/57)	Mattos e Silva (1995, p.14 <i>apud</i> Bagno 2000, p.147)		Bagno (2000, p.147)
Língua padrão	Norma subjetiva, implícita ou padrão ideal	Norma prescritiv a (norma subjetiva + norma objetiva)	Norma padrão	Norma culta	Norma normativo-prescritiva, norma prescritiva, norma padrão		Norma padrão
Língua culta	Norma objetiva, explícita ou padrão real		Norma culta	Norma culta	Normas normais ou sociais	Normas de “prestígio social”	Variedades cultas
						Normas sem “prestígio social”	
Língua não-padrão	X		Norma vernáculo	X	Normas sem “prestígio social”		

2.5 DAS NORMAS LINGUISTICAS À GRAMÁTICA NORMATIVA

Como foi visto no tópico anterior, as variedades lingüísticas se constituem em normas (sócio)lingüísticas. Ocorre que toda norma (sócio)lingüística é passível de ser analisada e descrita sob a forma do que se convencionou chamar *gramática*.

O termo *gramática* se refere a pelo menos dois objetos distintos: um trata do resultado de estudos das regras que sistematizam uma língua, resumido em um código ou compêndio, a

Gramática; e outro, que não pretendo discutir, se remete à própria definição do que sejam essas regras ou gramática de uma língua²⁰.

Em seu livro intitulado *A sombra do caos*, Britto (1997) nos lembra que o “uso de uma vaga noção de gramática [códice, livro, compêndio] tem resultado em conseqüências nefastas ao ensino de português para falantes de português”. A ponto de, nas palavras do próprio autor (p.37), “a primeira coisa quem vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a idéia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever”.

A noção de gramática vem historicamente, principalmente nas escolas, sendo confundida com a noção de um conjunto de regras lingüísticas ao qual se deve obedecer e, mais equivocadamente, assumida como sinônimo de língua. Além disso, as diversas acepções acerca do termo *gramática* fizeram com que este se multiplicasse em pelo menos treze sintagmas nominais, como observa Britto (1997), cada um com sua razão de ser.

Desse modo temos, por exemplo, a gramática pedagógica, gramática normativa, gramática descritiva, gramática internalizada, gramática implícita, gramática explícita, gramática reflexiva, gramática contrastiva, gramática geral, gramática universal, gramática histórica, gramática comparada e gramática de uso²¹. O interessante é que o segundo termo desses sintagmas (seja qual for o adjetivo), embora amplie consideravelmente o alcance do primeiro, não lhe tira a relevância principal que é a de se debruçar sobre uma determinada norma lingüística e desnudar-lhe as regras intralingüísticas e/ou extralingüísticas.

²⁰ É um termo muito mais complexo. Só para se ter uma idéia, numa concepção homogênea (a chomskiana, por exemplo) existem várias gramáticas em uma língua, de forma que cada variação lingüística representaria uma gramática diferente, cada uma homogênea e fechada em si mesma. Em contrapartida, numa concepção heterogênea de língua (a que se adota aqui), a variação é a condição fundamental da língua, que é social, sendo que não há necessariamente uma gramática para cada variação porque a essência heterogênea da língua possibilita a operação de regras variáveis, além de regras categóricas. Mas este não é um ponto pacífico e não é também o objetivo aprofundar-me nisto agora.

²¹ Para uma diferenciação detalhada dessas gramáticas ler Travaglia (1996) e Possenti (1996).

Neste sentido qualquer estudo gramatical tem sua importância uma vez que pode voltar um olhar diferente sobre uma mesma norma lingüística ou sobre várias normas lingüísticas. Mas é preciso lembrar sempre, como o faz Possenti (1984, p.31 *apud* BRITTO, 1997), que “qualquer que seja a acepção em que se tome o termo gramática, a questão política lhe está inexoravelmente ligada”; e eu acrescentaria a isso a questão ideológica. Daí o repúdio à gramática normativa, porque se tenta impor a norma lingüística de um determinado grupo com o argumento de que esta é mais correta que outras.

A crítica principal desta pesquisa cairá sobre a acepção normativa de gramática (sobre a imposição acrítica dessa “lei lingüística” que dispõe de “seu corpo de juristas” e de seus “agentes de imposição”, como lembra Bourdieu, 1996, p.32)²², já que é esta que se tem adotado no ensino de língua portuguesa no Brasil.

Assim, toda vez que me referir à gramática normativa estarei me referindo à gramática que pretende ditar o que é certo ou errado em uma língua; a gramática que, nas palavras do gramático Cegalla (2002, p.14), “não é e nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para *disciplinar* a língua e *atingir a forma ideal* da expressão oral e escrita...[...]... fundamentando sempre a *doutrinação* no uso vivo da língua e na *lição de bons escritores*” (os grifos são meus).

²² Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 1996, p.32)

3 A SOCIOLINGÜÍSTICA E O ENSINO LINGÜÍSTICO

As discussões sociolingüísticas sobre o ensino de língua não têm sido poucas. A partir de agora, devo me deter sobre alguns pontos que dizem respeito a isso, como a noção de preconceito lingüístico, a visão equivocada das diferenças lingüísticas como deficiências, a lógica das línguas não-padrão, os condicionadores sociais e as práticas de ensino.

3.1 DIFERENÇAS OU DEFICIÊNCIAS LINGÜÍSTICAS?

Basil Bernstein, no começo da década de 50, iniciou estudos no que decidiu chamar de códigos lingüísticos. As raízes de seus estudos eram as diferenças existentes nas expressões orais de crianças com origens sociais diferentes.

Para Bernstein (1970) havia na comunicação daquelas crianças algo de elaborado e restrito, ou seja, algumas faziam uso de uma linguagem menos presa a contextos e mais universalista enquanto outras dispunham de uma linguagem mais presa a contextos e mais particularista.

Poderíamos dizer que o discurso da primeira criança tenha gerado significados universalistas de forma que tais significados sejam livres do contexto e compreensíveis como um todo. Ao passo que o discurso da segunda criança gerou significados particularistas, de maneira que tais significados estejam fortemente amarrados ao contexto no qual foram gerado originalmente. Assim significados universalistas são menos limitados a um dado contexto, ao passo que significados particularistas são severamente limitados... (BERNSTEIN, 1970) ²³

Surgiram assim os conceitos de código elaborado e código restrito. Esses códigos foram intimamente relacionados com a estrutura social de seus usuários e, por fim, a contextos comunicativos diferenciados gerados por modos distintos de socialização.

²³ We could say that the speech of the first child generated universalistic meanings in the sense that the meanings are freed from the context and so understandable by all. Whereas the speech of the second child generated particularistic meanings, in the sense that the meanings are closely tied to the context which originally generated the speech. Thus universalistic meanings are less bound to a given context, whereas particularistic meanings are severely context-bound. BERNSTEIN, Basil in Social Research Unit, University of London Institute of Education *A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability*. In: Williams, Frederick 1970, p.27. (A tradução é de minha responsabilidade).

Segundo Bernstein o código elaborado é fruto do modo de socialização da classe média que é diferente da socialização da classe trabalhadora. Segundo ele, na classe média as crianças são expostas a conceitos universais através da linguagem, já na classe trabalhadora as crianças são expostas a conceitos particularistas ou, ainda, a uma total ausência de conceitos verbalizados.

Imagine uma criança que é advertida de que está fazendo algo errado através de uma breve ou longa explicação sobre o erro, como “*você não deve fazer isso porque...*”, ou “*isso vai fazer você...*” Bernstein entende que essa socialização através da linguagem é mais presente na classe média, o que não significa dizer que está ausente na classe trabalhadora. A mesma situação na classe trabalhadora seria menos verbalizada, algo como “*deixa disso menino*” ou uma simples palmadinha no bumbum. Nesta última a criança aprende que o que fez estava errado através de um código restrito que não universaliza conceitos.

Na tentativa de dar conta de um fenômeno cujo entendimento ele considerava essencial para o melhoramento do sistema de ensino de língua materna, Bernstein acabou desenvolvendo uma teoria que logo seria acusada de ser uma teoria do déficit lingüístico ou cognitivo, que explicava a linguagem de crianças pobres como pobre, restrita e deficiente face à de crianças ricas.

Mas Bernstein²⁴ faz sua defesa dizendo que o código restrito utilizado principalmente pela classe trabalhadora tem seu valor e que as escolas deveriam ser organizadas e estruturadas de forma que a cultura dessas crianças fosse valorizada. Ele dirige seu estudo principalmente para a

²⁴ Let the restricted code be misinterpreted as a simply language, we must be aware that it contains a vast potential of meanings. It is a form of speech which symbolizes a communally based culture. It carries its own aesthetic. It should not be disvalued. We must ensure that the material conditions of the schools we offer, their values, social organization, forms of control and pedagogy, the skills and sensitivities of the teachers, are refracted through an understanding of the culture these children bring to school. (...) The problem does not stop here. Housing conditions must be improved, social services extended, and preschool education developed.

We cannot say what a child is capable of, as we do not have a theory of what an optimum learning environment looks like. But even if such a theory existed, we (the British) seem unwilling to redirect national expenditure toward physically creating it for children on the scale required. (BERNSTEIN in Social Research Unit, University of London Institute of Education *A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability*. In: Williams, Frederick 1970, p.37)

necessidade de um remodelamento do ambiente escolar e critica o baixo interesse das autoridades em sua sociedade para o melhoramento do ambiente de aprendizado.

Apesar de seus esforços em dizer que não, é verdade que no desenvolvimento de sua teoria dos códigos restrito e elaborado, Bernstein cometeu grandes equívocos, a começar pela nomenclatura dos códigos. Mas vale a pena dizer que, ao ir fundo nos modos de socialização existentes entre as camadas média e trabalhadora, Bernstein (1970, p.20)²⁵ acertou quando disse que as crianças da classe média não precisam mudar de identidade social quando chegam à escola ao contrário das de classe trabalhadora.

Se a criança é sensível ao sistema de ensino da escola e, portanto, à sua ordem de aprendizado e relacionamento, então a experiência escolar para esta criança é de desenvolvimento simbólico e social. Se a criança não é sensível ao sistema comunicacional na escola, então a experiência escolar dessa criança se torna uma experiência de mudança simbólica e social. (BERNSTEIN, 1970, p.20)²⁶

Isso acontece porque as crianças de classe média estão acostumadas a um ambiente similar àquele da escola que é natural para elas; a escola é de fato, para elas, uma extensão de sua família e meio social e portando lhes serve como aprimoramento social. Ao passo que a criança pobre, carente de boas condições materiais, oriunda de um modo diferente de socialização e possuidora de uma linguagem diferente, enfrenta na escola a necessidade de se moldar a algo que não lhe é natural. A escola significa para a criança pobre uma mudança de identidade sociolinguística. Não é sua cultura ou meio social que a torna um deficiente lingüístico, é a escola que precocemente lhe dá esse diagnóstico para fugir de suas responsabilidades.

O único problema da criança pobre é certamente a pobreza e transferir a culpa de um sistema de ensino que não respeita a identidade sociolinguística dessa criança para a própria criança, é injusto, é condenar essa criança à exclusão social.

²⁵ Where the child is sensitive to the communication system of the school and thus to its orders of learning and relation, then the experience of school for this child is one of symbolic and social development. Where the child is not sensitive to the communication system at school, then this child's experience at school becomes one of symbolic and social change. (Basil Bernstein in Social Research Unit, University of London Institute of Education, *A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability*. In: Williams, Frederick 1970, p.29)

²⁶ A tradução é de minha responsabilidade.

Bernstein, embora equivocado em suas conclusões, inaugurou uma necessidade de estudos lingüísticos que contribuíssem para a qualidade do ensino da língua materna.

3.2 A LÓGICA DAS LÍNGUAS PADRÃO E NÃO-PADRÃO

Bernstein pecou por atribuir valores artificiais, nada plausíveis, às diferenças lingüísticas com as quais se defrontava; valores que se distinguem enormemente de valores sociais revelados pelos estudos sociolingüísticos de Labov. Ele não conseguiu ver em seus dados, como o fez Labov (1972), que na verdade a língua é heterogênea e opera com formas variantes que estão fortemente condicionadas socialmente. Quando as crianças da classe trabalhadora usaram formas diferentes em sua linguagem estavam exercendo livremente o que lhes permite a própria língua, estavam variando, estavam dispondo de regras variáveis e principalmente estavam se comunicando e informando.

Em 1969, William Labov²⁷ publicou um artigo sobre a lógica do inglês não-padrão que criticava principalmente a teoria do déficit cognitivo. A idéia de que crianças pobres eram deficientes lingüisticamente não o convencia.

Ao contrário do que acreditava Bernstein (1960), Labov (1969)²⁸ diz que crianças negras dos guetos recebem estímulos verbais ricos e ouvem muito mais²⁹ frases bem formadas do que crianças de classe média assim como participam de uma cultura altamente verbal. Elas têm,

²⁷ In this area the deficit theory appears as the concept of verbal deprivation. Negro children from the ghetto area are said to receive little verbal stimulation, to hear very little well-formed language, and as a result are impoverished in their means of verbal expression. (...) Unfortunately, these notions are based upon the work of educational psychologists who know very little about language and even less about Negro child. (LABOV, 1969 in a paper that was originally presented at the Twentieth Annual Georgetown Round Table meeting on *Linguistics and Language studies*. In: Williams, 1970, p.153)

²⁸ In fact, Negro children in the urban ghettos receive a great deal of verbal stimulation, hear more well-formed sentences than middle children, and participate fully in a highly verbal culture. They have the same basic vocabulary, possess the same capacity for conceptual learning, and use the same logic as anyone else who learns to speak and understand English. (*idem*)

²⁹ Neste ponto Labov pecou por considerar algo a que tanto criticava: a possibilidade de haver línguas melhores e mais bem formadas que outras.

portanto, a mesma capacidade para aprendizado conceitual e usam a mesma lógica de qualquer pessoa que fala e aprende uma língua.

Labov concluiu que nas entrevistas feitas por Bernstein as crianças da classe trabalhadora foram tão ricas lingüisticamente quanto as da classe média e que nesses testes são os condicionadores sociolingüísticos que mudam a forma como um falante se expressa lingüisticamente. O código elaborado da classe média, se é que se pode chamá-lo assim, não é mais flexível, detalhado e sutil do que o código restrito da classe trabalhadora.

Para Labov (1960) ³⁰ o mito da privação lingüística é particularmente perigoso, porque desvia a atenção dos problemas reais de nosso sistema educacional para problemas imaginários atribuídos à criança.

As pesquisas sociolingüísticas realizadas no Brasil provam que o português que falamos há muito tempo não é o português que ensinamos e que, conseqüentemente, as escolas não têm tido sucesso no ensino da norma padrão (porque não é essa língua que sai impressa em redações de concursos e vestibulares). Portanto, devemos, no mínimo, reavaliar nossos métodos tradicionais de ensino dessa norma.

Quando compêndios ou livros didáticos privilegiam a lógica da norma padrão e rejeitam ou desconhecem a lógica das normas cultas e das normas lingüísticas estigmatizadas, ignoram grande parte da população culta brasileira que fala “*a gente vai, você/tu vai, eu vi ela na TV*” e excluem uma parte ainda maior da população pouco escolarizada do Brasil que fala ‘*a gente vamo*’ ou ‘*nós vai*’ com a naturalidade de quem usa a língua com o que eu chamaria de *fidelidade sociolingüística*.

³⁰ But the myth of verbal deprivation is particularly dangerous, because it diverts attention from real defects of our educational system to imaginary defects of the child. (*idem*)

Usuários da norma padrão (tal como está prevista nas gramáticas normativas) são usuários que supostamente deveriam seguir as normas da gramática normativa, contemplada absolutamente na técnica escrita e majoritariamente na fala. Como é fácil de perceber, tais usuários da norma padrão são idealizados, da mesma forma como o é a norma padrão, e só existem teoricamente.

Qualquer tentativa de se defender a existência prática de um falante usuário da norma padrão cairá sobre outro perfil de falante: o falante das normas cultas. Esse falante pode ser aquele que, mesmo possuindo alta escolaridade, aplica formalmente regras variáveis que não estão previstas na gramática normativa. Esse falante culto (consciente ou não) fala (e escreve) uma língua que ainda não foi aceita pelos rigores da gramática que se tenta ensinar nas escolas, mas que, a despeito disso, não sofre estigmatização e não é vista como inculta. Fala uma língua que sincronicamente só os gramáticos reconhecem como “incorreta”.

Há ainda os chamados falantes da língua não-padrão, dita “inculta” e “feia”, que longe dessa pretensão anacrônica de falar a língua estática das gramáticas, usam e “abusam” das mesmas regras variáveis usadas pelos falantes das normas cultas, citados anteriormente, mas esses, infelizmente, ainda não contam com uma aceitação geral, porque as variantes do grupo social a que pertencem estão fortemente marcadas socialmente e ainda não atingiram grau de prestígio ou de *tolerância*³¹ social.

Podemos notar com isso que existem pelo menos três perfis de falantes usuários de normas lingüísticas distintas. O usuário *da norma padrão*, idealizado, que existe apenas teoricamente; o *falante das normas cultas* (a maioria dos estudantes, cientistas, jornalistas,

³¹ Determinadas variantes de *normas não-padrão* podem não carregar o estigma de “incorretas” como é o caso da variante “*vou ir*”; isso ocorre devido ao grau diferenciado de estigma que possuem certas variantes de normas não-padrão. Por possuírem menor grau de estigma tais variantes podem ser entendidas como variantes de *normas não-padrão não-estigmatizadas*, ou com maior grau de tolerância.

acadêmicos ou pessoas que convivem num meio escolarizado, a sociedade letrada em geral) e o *falante das normas lingüísticas estigmatizadas*.

O *falante das normas lingüísticas estigmatizadas* está na grande maioria dos casos inserido no grupo dos menos privilegiados, oriundo de famílias com baixo poder aquisitivo e que tardiamente ou deficitariamente teve acesso à educação. Neste caso, o uso indistinto das *normas lingüísticas estigmatizadas*, mais do que reflexo de um processo que se permite a língua quando não passa pelo “congelamento” escolar, é reflexo inegável da exclusão socioeconômica deste falante.

Para todos os casos citados anteriormente não cabe, no entanto, o julgamento lingüístico do senso comum, mas, ao contrário, uma análise sociolingüística que possa nos revelar quais mecanismos estão por detrás de tanta variação e mudança, que vão nos permitir ver e entender a lógica da língua em todas as suas variedades.

Como observou Faraco (2002), em uma sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas lingüísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais. O erro está na normatização de uma dada norma lingüística, na instituição de um padrão lingüístico inflexível que, devido ao caráter dinâmico da língua, logo se torna artificial e abstrato. Como cada norma lingüística possui valores socioculturais agregados, adotar uma norma lingüística como padrão rígido é sobrepor valores socioculturais.

Infelizmente em muitas sociedades (não só a brasileira) as descobertas (sócio)lingüísticas não são tratadas com o mesmo respeito com que o são as descobertas de outras ciências. São na maioria das vezes ignoradas. Há muito tempo que estudos (sócio)lingüísticos vêm provando que a noção de ‘erro lingüístico’ não tem fundamentação científica, mas ainda assim só agora é que vimos algo com relação a isso emergir nas políticas educacionais brasileiras, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000.

Como lembra Bagno (2000)³²,

Tudo a que se chama tradicionalmente de “erro” é, na verdade, algum fenômeno de variação e/ou mudança lingüística perfeitamente explicável do ponto de vista científico. Só que a explicação científica também desmascara os mecanismos de exclusão social dos falantes da variedade não-padrão.

Se um falante qualquer do Rio Grande do Sul, por exemplo, aceita sem problemas formas como “*eu vou ir amanhã*” ou “*tu vai*” ele está aceitando, ainda que inconscientemente, que a variação lingüística é natural, ou seja, que na língua é permitido variar. Mas se este mesmo falante usa “*nós vamos*” e rejeita veementemente construções como “*a gente vamos*” e “*nós se machucamo*”, ou, mais comumente, as vogais abertas do nordeste como “*p/er/gunta pra ele*”, este falante está entendendo erroneamente que só sua fala é “certa”, está rejeitando a mesma lógica que o leva a aceitar como corretas as formas “*nós vamos*”, “*eu vou ir*” e ainda “*tu vai*”. Este falante certamente não aprendeu na escola que a língua se organiza de forma lógica em todas as suas variedades.

A respeito disso Labov (1972, p.251)³³ diz que

[...] valores sociais são sempre atribuídos a regras lingüísticas quando há variação, e que os falantes não aceitam prontamente o fato de que duas expressões diferentes na verdade ‘significam a mesma coisa’ e há uma forte tendência a se atribuírem diferentes significados para elas.

A lógica de uma língua não invalida a lógica de outra língua. Entretanto, cada sociedade vai construir relações sociais que vão agregar a uma variedade de língua um dado valor social. É a valorização simbólica dos produtos do *habitus* lingüístico como observou Bourdieu (1996). Assim a língua, as normas (sócio)lingüísticas, se revela principalmente como uma construção social.

³² Erro de português não existe o que existe é preconceito lingüístico. Publicado originalmente como *Mitos e Preconceitos* no jornal O Estado de Minas em 18/03/2000 por Marcos Bagno.

³³ [...] social value are attributed to linguistic rules only when there is variation. Speakers do not readily accept the fact that two different expressions actually “mean the same” and there is a strong tendency to attribute different meaning to them (LABOV, 1972, p.251).

3.3 AS VARIANTES LINGÜÍSTICAS E OS CONDICIONADORES SOCIAIS

Estudos sociolingüísticos revelam que a língua não é responsável pela inclusão ou exclusão social de alguns grupos e indivíduos, e sim o contrário, que o valor dado por uma sociedade ao grupo ao qual certos indivíduos pertencem, é que vai fazer de uma variedade de língua uma variedade estigmatizada criando a ilusão de que na sociedade há os que falam certo e os que falam errado. Daí o caráter humanista da sociolingüística, e é neste ponto que a sociolingüística se alia ao ensino da língua portuguesa, possibilitando ao falante-aluno o resgate de sua identidade sociolingüística e o desenvolvimento de sua competência sociolingüística, levando-o à reflexão sobre suas atitudes lingüísticas, sobre mecanismos sociolingüísticos e conseqüentemente à valorização de todas as variedades lingüísticas.

A sociolingüística apresenta resultados de estudos que comprovam que a dinâmica da variação e mudança de itens lingüísticos (como o quadro pronominal e formas verbais) está fortemente condicionada por fatores externos como classe social, idade, etnia, posição geográfica, sexo... Ou seja, fortemente condicionada pela situação social em que se encontram os falantes dessa língua.

Dessa forma, a língua só perde seu caráter social quando não há mais comunidades de falantes dessa língua e aí pode ser chamada de fato de uma língua morta, porque não vai mais variar nem mudar. A sociolingüística não é o estudo de línguas mortas, mas o estudo dos mecanismos que tornam uma língua viva, nada mais nada menos do que seus condicionadores sociais e sua intrínseca relação com condicionadores lingüísticos.

Como lembra Labov (1972, p.3)³⁴, “pressões sociais estão continuamente operando sobre a linguagem, não apenas de alguns pontos remotos no passado, mas como uma força social imanente no presente que se vive”. Qualquer tentativa de se trabalhar com a língua sem levar tal

³⁴ [...] social pressures are continually operating upon language, not from some remote point in the past, but as an immanent social force acting in the living present. Labov (1972, p.3).

pressão social em consideração se transformará em artificialismo lingüístico. Ora, uma língua artificial não faz parte da comunidade de fala de ninguém, nem de quem a inventou. No caso da gramática normativa, isso pode ser entendido como o ensino de uma variedade de língua que, embora natural, há muito não está presente na comunidade de fala de nenhum brasileiro, se artificializou.

O apego à gramática normativa e o receio a um ensino que não mais toma tal gramática como princípio único do ensino da língua portuguesa no Brasil é reflexo também do apego ao ideal utópico da unidade lingüística brasileira na medida em que se constituiu um Estado brasileiro. Utópico porque no imenso território que possui o Brasil, com a imensa diversidade de massas falantes, para atingir tal ideal de unidade lingüística seria necessário, na verdade, um extermínio de todas as nossas variedades regionais, sociais, étnicas etc, que resultaria na destruição e desaparecimento de nossa identidade histórica como brasileiros. Mais radicalmente (e ironicamente) seria necessário que se matassem todos os brasileiros, ou seja, um crime; muito embora seja verdade que o conservadorismo das escolas tradicionais tenha tentado a todo custo realizar esse extermínio, pelo menos em ordem social e psicológica.

Outra coisa difícil de se realizar parece-me ser o extermínio da pobreza em nosso país, mas, é possível, pelo menos, que se diminua a distância de escolaridade entre pobres e ricos. O que conseqüentemente leva a níveis de diminuição da pobreza.

Proporcionar oportunidades iguais para todos significa dar escola para todos. Mas quando se diz escola para todos não se deve entender que colocar todos nos bancos das escolas seja o suficiente (isso se chama de inclusão deficitária). Entenda-se com isso que se devam construir escolas e sistemas educacionais que respeitem o direito de todos, principalmente o direito sociolingüístico que todos temos de escolher a variedade de língua com a qual queremos nos comunicar. Uma escola que não busque a padronização lingüística a todo custo, mas a

valorização das identidades sociolingüísticas para promover a alfabetização e o letramento³⁵ de forma democrática.

Isso tudo pode ser re-dito da seguinte forma: precisamos de um sistema educacional, de autores de livros didáticos, de gramáticos, de professores, de personagens educacionais em geral que apliquem as descobertas lingüísticas com a mesma boa vontade com que aplicam descobertas químicas, físicas, biológicas, tecnológicas... Que ampliem o ramo de experiências científicas em sala de aula e que realizem pesquisas (sócio)lingüísticas que não são logicamente da mesma natureza de uma experiência física, química...mas que são tão esclarecedoras e libertadoras quanto aquelas (cf. Bagno (2001) e Ricardo-Bortoni (2004) entre outros).

Está mais do que na hora de assumirmos na prática, ao ensinarmos uma língua, que não existem línguas boas ou ruins, certas ou erradas, uma premissa de qualquer estudo lingüístico. E a sociolingüística vai mais longe quando diz que a língua não é “um bloco compacto, homogêneo, parado no tempo e no espaço, mas sim um universo complexo, rico, dinâmico e heterogêneo”, como sintetiza Bagno (2000), ou como antes disse Labov (1972, p.203)³⁶: “a heterogeneidade não é apenas comum, é um resultado natural de fatores lingüísticos básicos e é a ausência de uma mudança de estilo e de um sistema de comunicação multifacetada que seria disfuncional” (WEINRICH, LABOV e HERZOG 1968, p.101 *apud* LABOV 1972, p.203).

³⁵ Segundo Pelandré (2002, p.84), “o termo letramento surgiu nos Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares”. Ainda segundo Pelandré (2002, p.84), a partir desse fato, “este termo tem sido empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos relacionados ao desenvolvimento de atividades de trabalho e na vida diária”. Soares (1999, p.3 *apud* BAGNO, 2002, p.52) define letramento como o “estado ou a condição de quem *não só* sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que se vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. É essa concepção que adoto nesta dissertação quando me refiro a *letramento* ou a *cidadãos letrados*, considerando que todo cidadão letrado deve ser capaz de AGIR por meio da escrita, da leitura e das interações orais, atendendo a contextos sociais e registros lingüísticos diferenciados.

³⁶ [...] heterogeneity is not only common, it is the natural result of basic linguistic factors. We argue that it is the absence of style-shifting and multilayered communication system which would be dysfunctional (WEINRICH, LABOV and HERZOG 1968, p.101 *apud* LABOV 1972, p.203)

3.4 O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Nunca se escreveu e falou tão mal o idioma de Rui Barbosa (Arnaldo Niskier, O DIA, 29/02/1999).

Declarações como a de cima são comuns entre muitos que acreditam que a língua que falamos seja, ou pelo menos tenha o dever de ser, o idioma de Rui Barbosa. Mas quem foi Rui Barbosa? Façamos um recorte espaço-temporal para encontrar este indivíduo na sociedade que se constituiu como brasileira.

Rui Barbosa, ou o referente principal deste nome, foi um homem, que viveu por um determinado tempo de um século passado, inserido em uma determinada época histórica e social; um homem que se constituiu como indivíduo falante de língua portuguesa naquele tempo em que viveu e que se tornou reconhecido e respeitado por sua participação histórica e política na sociedade de que fazia parte e que certamente sabia falar sua língua, a língua de Rui Barbosa, um idioleto, que seguia a norma padrão e que era, portanto, reconhecidamente similar ao idioma de nossos colonizadores, nossos irmãos portugueses, a quem respeitosamente servia.

A localização espaço-temporal de Rui Barbosa permite um recorte diacrônico da língua que se reconhecia como “certa” e “boa” naquela época; é um banco de dados riquíssimo para estudos sociolingüísticos de ordem diacrônica; é uma “língua” cujo conhecimento é também imprescindível para aqueles que pretendem, nas artes cênicas em geral, imitá-lo de forma verossímil. É, portanto, nessa última opção, e só nessa, que cabe a observação de Niskier citada anteriormente, caso alguém venha a imitar Rui Barbosa erroneamente no teatro ou em novelas e mini-séries “globais”. Só, e somente só, nessa situação. Em qualquer outro contexto essa afirmação não passará da expressão explícita de preconceito lingüístico.

A declaração de Niskier revela espantosamente que nossa cultura lingüística está profundamente contaminada pelos propósitos da declaração dada por Pombal no século XVIII

quando afirmava o ensino obrigatório do idioma do Príncipe no Brasil, como podemos ver abaixo no fragmento trazido por Soares (2002, p.159), já citado em nota de rodapé anteriormente.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe.

O idioma de Rui Barbosa era certamente o idioma do Príncipe, mas este já não reina mais nem por lá, imagina aqui no Brasil. Querer que falantes do português no Brasil, em pleno século XXI, utilizem o idioma que foi falado por Rui Barbosa é a revelação clássica de um dos mais antigos preconceitos lingüísticos. É, sem dúvida, um ato de insanidade lingüística.

No entanto, cabe uma análise racional do preconceito lingüístico que se estabelece a partir da ação conjunta de fatores variados. O primeiro desses fatores é a criação ou elevação de uma língua oficial para representar o Estado. É a partir daí que, segundo Bourdieu, 1996, se constroem valores distintivos entre os produtos do *habitus* lingüístico. A constituição de um Estado estabelece paralelamente a constituição de valores simbólicos de um mercado lingüístico, fato que complementará a natureza da dominação simbólica e a essência de toda uma cultura lingüística.

O Estado, com suas políticas lingüísticas, dá, portanto, o primeiro passo, para a imposição de uma dada norma lingüística, como foi feito no Brasil na época de Pombal, mas para que uma cultura lingüística se constitua como característica de um povo é preciso que se estabeleça uma outra força de dominação, que é a dominação simbólica caracterizada por coerções exercidas também entre os membros de uma comunidade.

Como ressalta Bourdieu (1996), não se devem imputar os avanços da língua oficial e da dominação simbólica unicamente à eficácia direta de coerções políticas. Segundo o mesmo autor (p.37), “toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma

de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores”. Por conta dessa característica é que todos nós temos nossa parcela de participação na manutenção de valores simbólicos atribuídos a diferentes variedades lingüísticas, por nossa cumplicidade tácita ou explícita com o sistema de dominação.

Dessa forma, se permitimos um ensino lingüístico acrítico e antidemocráticos estamos transformando a escola num espaço legítimo de vendas e compras simbólicas do mercado lingüístico que se estabelece por força das diferenças sociais; e estamos contribuindo, portanto, com o crescimento de uma cultura lingüística preconceituosa, o que certamente não é coerente com os propósitos de uma educação democrática.

3.5 A LÍNGUA “PORTUGUESA” E A ESCOLA “BRASILEIRA”

Desde a época em que Marquês de Pombal resolveu tornar obrigatório o ensino da língua portuguesa no Brasil, mais precisamente nos anos 50 do século XVIII, que a então disciplina curricular *português* vem tentando ser sistematizada. Antes disso, o Brasil já dispunha de um saber lingüístico escolarizado, mas este era feito pelos jesuítas e seguia o programa de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, que estabelecia que no ensino secundário e superior deveriam ser ensinados apenas a gramática do latim e a retórica. É importante notar que embora existisse uma sistemática de ensino lingüístico, esta sistematização não se referia ao ensino de *língua portuguesa* até então, ou ao que se convencionou chamar “curricularmente” de *português*.

Desde o início da colonização o português fora estabelecido como língua oficial, mas a língua portuguesa estava longe de ser a língua majoritária do território e isso, além de outros aspectos, representava um grande empecilho para torná-la uma disciplina curricular. A institucionalização da língua portuguesa como disciplina curricular viria por força de lei com a proibição do uso de qualquer outra língua que não a portuguesa, fato que se repetiria anos depois

com a implantação do Estado Novo e a Campanha de Nacionalização, em 1938, no governo de Getúlio Vargas³⁷.

Ao final do império³⁸ nasceu a disciplina chamada *português* que se constituiria principalmente pelo ensino obrigatório da gramática da língua portuguesa e cujos mestres eram sempre estudiosos da língua e de sua gramática. No entanto, o ensino que privilegiava os filhos da burguesia começou a ser reclamado também pela comunidade pobre do Brasil, que até o início do século XX, não tinha direito à escolarização.

É só a partir dos anos 50, como ressalta Soares (2002, p. 166), que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. Isso se deu em função do reflexo da democratização das escolas, realizada neste mesmo período, resultado das incessantes reivindicações das camadas populares e mais fortemente das necessidades mercadológicas de um sistema capitalista que demandava um público no mínimo alfabetizado³⁹.

Segundo Oliveira *et al* (1986, p.32) “a classe operária industrial se bate para que todos tenham o direito de freqüentar uma mesma escola em condições de igualdade de oportunidades”. Em função desse momento político e econômico, com a pressão da demanda capitalista e a movimentação da classe operária, a abertura das escolas de fato aconteceria, mas a luta social das

³⁷ A vasta Campanha de Nacionalização implantada pelo Estado Novo, em 1938, no governo de Getúlio Vargas, restringiu o uso de línguas estrangeiras numa tentativa de se alcançar a integração nacional. Segundo Spessatto (2003, p.37), “neste período, a diversidade étnica do país é ainda maior, com a entrada de imigrantes europeus, no final do século XIX e início do século XX”. A autora menciona ainda (p.38) que “o Governo concentrou esforços da campanha nos estados do Sul, na chamada região meridional. Passou então a contribuir com os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, para a criação de escolas *brasileiras*. Segundo Spessatto (2003), “o governo estava convicto de que a política de nacionalização passava pela eliminação dos idiomas estrangeiros e pela difusão da língua vernácula, fechou-se um verdadeiro cerco para controle dos imigrantes e seus descendentes”.

³⁸ De acordo com Soares (2002, p.164), “retórica, poética e gramática – estas eram as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar português”.

³⁹ Segundo Oliveira *et al* (1986, p.29), “a burguesia dominante começou também a perceber a necessidade de um mínimo de instrução para a massa trabalhadora que se aglomerava nos grandes centros industriais. Os “ignorantes” deveriam socializar-se, isto é, deveriam ser “educados” para tornar-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados.

classes populares pela igualdade de oportunidades dentro de uma chamada escola democrática certamente não vingou e perdura até os dias de hoje.

Um dos efeitos da democratização das escolas sobre o ensino de português foi a demanda por um quadro mais seletivo de professores, que pudesse lidar com o público heterogêneo de necessidades diferenciadas que chegava à escola. Infelizmente, como sabemos, o sistema brasileiro de políticas públicas e educacionais não foi capaz, ou não teve interesse, de acompanhar todas essas mudanças de forma que houvesse um investimento maior na formação quantitativa e qualitativa de professores aptos a lidar com um público cada vez mais heterogêneo. A demanda de alunos era grande e, como afirma Soares (2002, p.167),

ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora esses fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdo de língua e de literatura, mas também em pedagogia e didática.

Essa nova cara das escolas, esse novo público que adentra o ambiente escolar reflete nas novas formas de se realizar o ensino da língua portuguesa que, entre os anos 50 e 60, já começam a ser feitos sob a forma de correlação entre gramática e texto. Essa mudança já representaria uma considerável alteração na herança pedagógica deixada pelos jesuítas. Embora ainda fosse separado, nos manuais didáticos, a gramática dos textos, ambos já eram usados como apoio um para o outro.

Segundo Soares (2002, p.169), “como disciplina, o português, como todas as demais disciplinas curriculares, sofreu, no início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), uma radical mudança”. Foi nessa época que passamos a estudar ao invés da disciplina *português* as disciplinas *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*.

Nesse período prevalece a concepção de língua como sistema de comunicação, atendendo aos princípios da Teoria da Comunicação, cujos objetivos, segundo Soares (2002, p.169), “eram

pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”.

Foi na década de 60 que surgiram, pela primeira vez em manuais didáticos, exercícios para o desenvolvimento da habilidade oral de uso cotidiano, bem diferente do antigo ensino da oratória. Todavia, isso duraria até os anos 80, quando protestos educacionais contra a mudança educacional iniciada com o golpe de 1964 fariam com que o Conselho Federal de Educação eliminasse as disciplinas *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* trazendo de volta a velha denominação português. Desde então é que se estuda nas escolas brasileiras a disciplina nomeada português.

No Brasil, com o passar do tempo, o ensino “tradicional” passou a ser criticado com o apoio de alguns e resistência de muitos. O choque entre um fazer escolar que priorizava o ensino de um uso mais formal da língua com uma recém chegada escola que pretendia ensinar português através da língua do cotidiano não foi pequeno e perdura até os dias de hoje, como iremos perceber.

Esse movimento de mudança ocorre principalmente pelo fato de, no ensino tradicional, o código escrito se sobrepor ao código oral. O gramático Evanildo Bechara (2000, p. 9) defende o modelo tradicional e diz que

É oportuno lembrar que, de todos os componentes do currículo das escolas de ensino médio, foram os textos destinados ao ensino de língua portuguesa os que mais sofreram com a onda novidadeira, introduzindo, além da doutrina discutível, figuras e desenhos coloridos tão extemporâneos e desajustados, que aviltaram o tradicionalismo e insultaram a dignidade por que sempre se pautaram os textos escolares entre nós.

Ainda sobre isso Evanildo Bechara (2000, p.9) diz:

Já que estamos fazendo uma crítica a certas inovações perturbadoras e pouco produtoras que muitos compêndios, à luz de uma didática formal ou informal, pretenderam introduzir no ensino da língua portuguesa, na década de 60, cabe um

comentário acerca do privilegiamento da língua oral, espontânea, em relação à língua escrita.

[...]

Portanto, vieram pela porta da própria lingüística e se instalaram nas salas de aula de língua portuguesa esse privilegiamento do código oral em relação ao escrito e certa desatenção a normas estabelecidas pela tradição e conservadas ou recomendadas no uso do código escrito padrão.

Por isso, assistiu-se entre nós, na década de 60, a um insurgimento contra o ensino da gramática em sala de aula; em vez de dotá-la de recursos e medidas que a tornassem um instrumento operativo e de maior resistência às críticas que justamente lhe eram endereçadas desde há séculos.

Apesar de Bechara assumir críticas a um ensino gramaticista e de proclamar que a escola deva fazer do aluno um poliglota em sua própria língua, ele se põe nitidamente contra a insurgência da valorização da modalidade oral nas salas de aula, o que chama de coloquialismo.

Mas o que há na modalidade oral de tão perigoso, ou em um ensino onde regras gramaticais não são mais exaustivamente perseguidas, onde a textualidade é muito mais do que palavras impressas, como é o caso da exploração de figuras e situações contextuais?

A grande ameaça e perigo está na perda de foco na norma padrão, que segundo muitos gramáticos eleva a um patamar discutível falares “capengas e pouco comunicativos”. Não seria o caso de nos perguntarmos o que houve de promissor nesses anos todos que se tomou a norma padrão como único foco de ensino? E também de nos perguntarmos como se constituiria o oposto disso?

Por detrás de um suposto temor a inovações e mudanças no modelo tradicional (o que não significa necessariamente negar o que há de bom neste modelo) está presente o medo de assumir as conseqüências de um ensino mais democrático que permite às minorias o direito à fala e à *aquisição consciente* de uma norma lingüística que não seja a sua.

Essa nova relação com o ensino da língua gera um grande desconforto naqueles que não querem assumir que não são os únicos detentores do saber lingüístico e que a língua não é, ao contrário do que se pretendia, algo que só aprenderíamos na escola decorando regras gramaticais. Essa nova relação com o saber lingüístico escancara não só o preconceito lingüístico de muitos,

mas também a “ignorância” de muitos profissionais do ensino da língua no que diz respeito às diversas descobertas (sócio)lingüísticas.

3.6 OS LIVROS DIDÁTICOS E OS PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A atual constituição da disciplina curricular português é resultado de diferentes momentos históricos que vêm desde a reforma Pombalina, a democratização das escolas, a constituição do Estado Novo, o golpe militar de 1964, as novas alterações ocorridas na década de 80 e ainda todas as influências contemporâneas até os PCNs.

No bojo dessas mudanças, com relação ao que deveria ser e constituir a disciplina curricular português, surgiram diferentes gramáticas e manuais didáticos. Nas cinco primeiras décadas do século XX ainda tínhamos dois manuais diferentes e independentes, como lembra Soares (2002, p.165): "as gramáticas e as coletâneas de textos". Só no século XX surgiram numerosas gramáticas escolares e as coletâneas de textos se limitavam a trazer apenas fragmentos de textos de autores consagrados sem nenhuma atividade ou exercícios sobre os mesmos.

Foi apenas na década de 60, quando da suposta fusão entre textos e gramática, que foi introduzido nos manuais didáticos o apoio ao professor para o desenvolvimento das aulas, que desde a abertura das escolas às camadas populares deixou de ser, em sua maioria, um mestre estudioso da língua.

Segundo Soares (2002, p.168), nos anos 1960, “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical”. Mas como Soares mesmo viria notar, ainda não se trataria de uma fusão visto que a gramática continuava a ter primazia em todos os contextos escolares de ensino de português. Mas foi nesse mesmo período, entre as décadas de 60 e 70, que vimos crescer no Brasil a indústria gráfica. Nessa época os livros

didáticos começam a ser publicados com ilustrações coloridas, histórias em quadrinhos, publicidade e humor, para gosto de alguns e desgosto de muitos.

Desde então, o livro didático para o ensino da língua portuguesa no Brasil vem passando por alterações que perpassam diversos interesses, entre esses os mais fortes como interesses políticos, ideológicos e mercadológicos; e ainda diferentes momentos evolutivos no que se refere à área de conhecimento lingüístico. Por isso é que não espantaria a busca, no Brasil, por um livro didático que alcance as nossas atuais demandas sociais e lingüísticas. Um livro didático com interfaces múltiplas no que se refere à área de conhecimento lingüístico, que vão desde a lingüística, psicolingüística, lingüística textual, teoria da enunciação, análise do discurso até a sociolingüística.

A preocupação com o ensino da língua alcançou finalmente repercussão política e hoje, pelo menos teoricamente, percebemos mudanças positivas. A concepção de língua dos PCNS/PNLD/PNLEM já nos alerta para o fato de que o ensino da língua portuguesa deva ser pluralizado, respeitando nossas diversidades lingüísticas e conseqüentemente o cidadão brasileiro.

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (PCN,p.26)⁴⁰

Preconceito lingüístico também está previsto nos PCNs, o que demonstra que avançamos nos estágios de qualificação da educação e cultura lingüística no Brasil.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Por isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não

⁴⁰ Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (*idem*)

Segundo essa perspectiva, os “atores” do ensino devem assumir uma concepção científica da língua, não há mais lugar para concepções que assumem o ensino da língua com fim em si mesma. Os rigores de uma concepção científica da língua implicam um investimento em metodologias de ensino que se preocupem com a formação contínua do cidadão, principalmente no que se refere à língua, que não é estática nem em suas formas, nem em seu funcionamento, nem em seu valor social.

Como vimos, o livro didático desde a década de 60 passou a ser publicado com orientações didáticas e pedagógicas aos professores e se há de fato hoje uma nova concepção de ensino de língua no Brasil como apresentam os PCNs, tal concepção deve estar muito clara na versão do livro do professor, nas respostas esperadas a exercícios e na elaboração de questões e informações que compõem o livro didático.

Do livro didático espera-se que mais do que às regras gramaticais o aluno seja exposto a diferentes formas de língua e linguagem, que o libertem de uma necessidade histórica de saber normativo e que os possibilitem desenvolver sua competência sociolingüística. Além disso, espera-se que os livros didáticos insistam nas definições de fala e escrita, que devem ser estudadas em suas diversidades e não contrapostas.

Uma interface (sócio)lingüística nos livros didáticos assumiria que a fala e escrita são processos diferentes que não se opõem um ao outro, mas que ao contrário estão em constante cooperação no processo de aprendizagem. O falante-aluno, quando inserido no ambiente escolar, irá (ou pelo menos deverá ter a possibilidade de) aprimorar naturalmente a habilidade oral da qual já é detentor e ao mesmo tempo ser motivado para desenvolver o gosto pela técnica da escrita e da leitura, até que se torne de fato um cidadão letrado. Não se trata mais de ir à escola para

aprender a falar corretamente, mas de ir à escola para se tornar cidadão emancipado também através da linguagem.

O livro didático pode se tornar, se cuidadosamente elaborado, um grande aliado do aluno nessa busca por uma aprendizagem lingüística emancipatória, tanto para as camadas populares como para as camadas privilegiadas da sociedade brasileira. Ele pode vir a ser ainda, num país como o nosso, com as dificuldades históricas para formar professores qualificados e atualizados no ensino da língua, um instrumento palpável daquilo que deve ser um ensino lingüístico de qualidade.

De fato, como defendem muitos, os livros didáticos não são determinantes para que um professor qualificado realize uma boa aula. No entanto, existem algumas condições importantíssimas que precisam existir para que nos libertemos de uma vez por toda do uso do livro didático. Uma dessas condições é a desconstrução dos meios que nos forçam a adotá-lo quase que como uma muleta em sala de aula, tais como um investimento maior e mais comprometido na educação pública em todos os níveis.

Só nos libertaremos dessa abertura injusta ao mercado dos livros didáticos se formos capazes de promover em nossa sociedade, através de políticas públicas e educacionais de qualidade, a formação de professores qualificados; que possuam autonomia diante de suas práticas pedagógicas; que disponham de tempo suficiente para que eles próprios possam criar e elaborar os momentos necessários em sala de aula - a exemplo do que faziam os professores na época em que os manuais didáticos só dispunham de textos e deixavam o resto todo a cargo dos professores, que, aliás, eram na época muito bem remunerados.

Se existirem, portanto, condições para que o professor possa se dedicar integralmente à sua adorável profissão, ou tenha, no mínimo, condições mais motivadoras, de fato o livro didático não passará de um apêndice pouco apreciado no ensino. Mas até que isso seja uma

realidade (e isso não significa que devamos nos acomodar na luta pela conquista dessas condições), os livros didáticos com orientações aos professores são em geral uma necessidade escolar no Brasil.

3.7 POR UM ENSINO LINGÜÍSTICO DE QUALIDADE

Assim como as diversas interfaces existentes nas descobertas e pesquisas (sócio)lingüísticas (interface psicolingüística, biolingüística, neurolingüísticas, semânticas, semióticas, entre outras) a prática do ensino lingüístico também deve possuir suas diversas interfaces. Ponderar e escolher a melhor maneira dessas interfaces atuarem e se correlacionarem na prática escolar é o que me parece um trabalho de grande fôlego e paciência.

Como deve ser um ensino lingüístico de qualidade? Como fazer com que essas interfaces atuem positivamente no ensino lingüístico? Permeando estes questionamentos está o de maior repercussão, que, sem dúvida, diz respeito à abordagem que deve ser dada à norma lingüística adotada como norma alvo na escola, e que está presente em compêndios e livros didáticos. Mais objetivamente isso se resume em questionamentos acerca do ensino da norma padrão nas aulas de língua portuguesa.

Um ponto comum, pelo menos entre a maioria dos lingüistas, é de que a imposição inflexível da norma padrão não significa resultados positivos na aprendizagem da língua e principalmente não representa uma concepção científica de língua.

Para os que defendem um ensino normativo/prescritivo a negação da gramática normativa significa um grande “apocalipse lingüístico”, pois reduz a língua a formas pouco ou nada elaboradas. Em contrapartida, a posição dos (sócio)lingüistas é a de afirmar que um ensino lingüístico de qualidade é muito mais do que a transmissão de regras de qualquer gramática que se pretenda normativa.

A visão apocalíptica de um ensino lingüístico sem a norma padrão é no mínimo ingênua porque assume língua como sinônimo de gramática normativa e desconhece os processos que levaram à obtenção desse código, que se opõem à concepção científica de língua. Por outro lado, é ingênua também uma visão lingüística que concebe a possibilidade de um ensino lingüístico sem a adoção de uma norma lingüística alvo, uma vez que a demanda social exige o aprendizado de diferentes normas lingüísticas. É ingênuo e será utópico até que tenhamos uma sociedade perfeita, sem desigualdades sociais.

Mas se não há sociedades perfeitas e nem ensino lingüístico perfeito, certamente há sociedades mais justas e ensino lingüístico também mais justo. Insistir em um ensino lingüístico cuja tarefa principal é tornar os indivíduos falantes de uma norma padrão, idealizada, é querer perpetuar um erro histórico. Como diz Faraco (2002), “é evidente para muitos e desde há muito que é preciso mudar essa situação, superando o quadro de verdadeira esquizofrenia lingüística em que estamos metidos”. Todavia, ao mesmo tempo, precisamos de um ensino lingüístico de qualidade que alcance e transforme todos os indivíduos de nossa sociedade em cidadãos letrados capazes de abstrair na linguagem e com a linguagem para alcançarem níveis mais elevados de atividades lingüísticas.

O grande desafio é conseguir isso sem que seja necessário preconizar uma norma lingüística estabilizadora como se vem fazendo com a norma padrão. Faraco (2002, p.44) sugere “a flexibilização das referências padronizadoras, incorporando mudanças que já se generalizaram, como fez, por exemplo, em grande parte e com bastante propriedade, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*”. Em suma, o que Faraco (2002) sugere é uma gramática flexível e aberta a variações e mudanças. Ainda, de acordo com Faraco (2002), o que os lingüistas vêm combatendo é o caráter excessivamente artificial do padrão brasileiro; é “a concepção do padrão como uma camisa-de-força e todos os preconceitos daí advindos”.

Visto que os meios de acesso à cultura letrada possuem uma norma lingüística comum que é a norma culta, seria relevante nos perguntarmos como podemos levar nossos alunos a dominarem os meios de produção escrita da cultura letrada sem que os massacremos em suas individualidades sociolingüísticas e sem que os obriguemos a decorar regras que não fazem mais sentido.

Um ensino de qualidade se consegue, portanto, quando no processo de aprendizagem as formas de elaboração do objeto de conhecimento desejado não são mascaradas. Não mascarar o aprendizado da norma lingüística usada nos meios de cultura letrada, que nos possibilita agir articuladamente através da escrita e da fala em diversos contextos sociais, é permitir que o ensino dessa norma lingüística seja feito de maneira crítica. E, como lembra Bagno (2001, p.59), “para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica a heterogeneidade da língua realmente usada”.

Além dessa abertura a todas as formas legítimas de expressão lingüística, um ensino crítico age de mãos dadas com o questionamento constante da legitimidade daquilo que se deseja ensinar. Como sugere Bagno (2001, p.59), “esse ensino crítico obriga necessariamente a um *questionamento da legitimidade da norma-padrão*, a uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon lingüístico”; e eu diria ainda, plagiando Bagno, que um ensino crítico obriga a um questionamento da legitimidade de qualquer norma que se pretenda padronizadora. Um ensino lingüístico crítico para estimular a pesquisa, o auto-conhecimento e a autonomia diante do aprendizado resulta certamente em um ensino de qualidade.

O que se sugere nesta dissertação, portanto, é que a escola adote uma norma lingüística mais flexível que absorva as variações e mudanças naturais da língua quando em uso generalizado

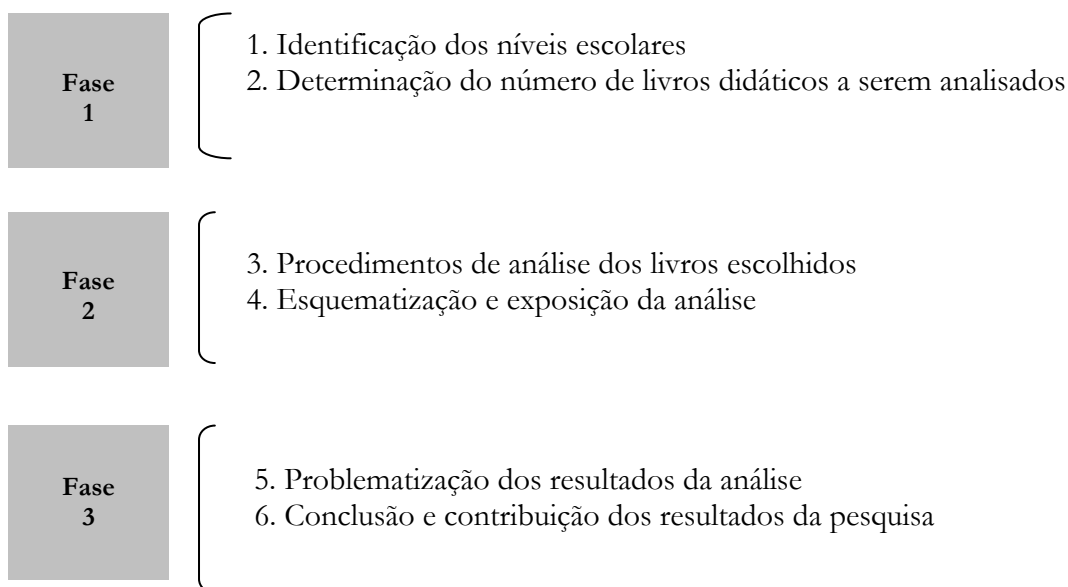
na cultura letrada, a *norma culta*, sem intenções normativas. Levando-se sempre em consideração que para qualquer norma lingüística que se adote, deve-se adotar também uma abordagem crítica.

Pode-se ensinar alguém a atuar lingüisticamente em diversas instâncias de comunicação oral e escrita que levem em consideração as demandas sociais. Daí justifica-se a ida à escola para se tornar um cidadão ou uma cidadã letrada; para se inserir nos diversos meios da cultura e da técnica escrita, elaboradas e desenvolvidas pelas sociedades humanas há diversos anos.

A ida à escola justifica-se na própria condição social da linguagem. Uma vez que a língua é um sistema heterogêneo e socialmente condicionado, nada mais legítimo do que tomar conhecimento e se apropriar das inúmeras possibilidades lingüísticas que as relações sociais exigem. Retoma-se aqui o papel da *competência sociolingüística* do falante e da necessidade de um ensino democrático que promova a formação de cidadãos inclinados à democracia, capazes de assumirem e de permitirem que outros assumam livremente suas identidades sociolingüísticas.

4 METODOLOGIA

A parte prática desta pesquisa segue pelo menos três etapas de realização, com seis momentos específicos que são:



4.1 IDENTIFICAÇÃO E DETERMINAÇÃO DO NÚMERO DE LIVROS A SEREM ANALISADOS

Foram selecionados para análise nesta pesquisa apenas livros didáticos aprovados pelo MEC e indicados para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, todos na versão do professor. Como previsto nos PCNs, o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental englobam as séries escolares de primeira a quarta. Os livros escolhidos fazem parte de duas coleções diferentes. Cada coleção contém quatro exemplares que correspondem respectivamente às quatro séries dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

O único critério seguido para escolha das coleções foi o de terem sido aprovadas pelo MEC. Assim as coleções escolhidas foram: *Com texto e trama: língua portuguesa*, coleção publicada pela editora Expressão e distribuída pela editora Ática (aprovada pelo MEC com recomendação); e *Linhas e entrelinhas: língua portuguesa*, do Sistema Positivo de Ensino, publicada e distribuída pela editora Nova Didática (aprovada pelo MEC).

O ensino médio não foi contemplado nesta pesquisa por acreditar-se que o ensino fundamental nos proporciona, tal como sugere o nome, uma base fundamental de como a escola tem colaborado para a elaboração de nossa cultura lingüística. Uma boa análise dos livros didáticos usados no ensino fundamental de primeira a quarta séries deve ser suficiente para nos revelar dados e nos mostrar novos caminhos no aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa no Brasil, que perpassa, sem dúvida alguma, por uma interface sociolingüística.

Quadro 2 - Coleções de 1a. a 4a. série selecionadas para análise

COLEÇÃO	AUTOR(RES/AS)	REGISTRO NO MEC
1 Com texto e trama: língua portuguesa. Editora Ática.	Maria Mello Garcia (volumes 1, 2,3 e 4) Dília Maria Andrade Glória (volumes 3 e 4)	Aprovada pelo MEC com recomendação. Código PNLD/2004 - 003041.
2 Linhas e Entrelinhas. Língua portuguesa. Grupo Positivo. Editora Nova Didática.	Lúcia Helena Cipriano e Maria Otília Wandresen.	Indicada pelo MEC. Código PNLD/2004 – 0010114

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS LIVROS ESCOLHIDOS

A análise das coleções escolhidas será feita de acordo com as questões inicialmente propostas e com as hipóteses levantadas. Cada livro será analisado individualmente desde a apresentação até as últimas atividades e, para que se tornem mais claros os resultados desta pesquisa, é feita uma descrição prévia das características gerais de cada livro no que se refere à estrutura e organização.

4.2.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS LD ESCOLHIDOS

De cada coleção foram escolhidos quatro volumes, de primeira a quarta séries, que devem ser utilizados, cada um deles, durante um ano na extensão de cada série escolar a que se dedicam.

Estes volumes são organizados internamente em unidades, cada uma com conteúdos programáticos específicos. Cada volume das coleções contém um manual do professor⁴¹ que tem o objetivo de esclarecer pontos específicos, metodologias usadas, de dar orientações ao professor além de apresentar os objetivos pretendidos com cada unidade.

O número de unidades varia de coleção para coleção estando entre o mínimo de oito e o máximo de treze. As unidades são identificadas nas coleções ou pelo gênero textual que abordam ou por título e numeração. As unidades de cada coleção se distinguem organizacionalmente pelos itens e nomenclaturas dadas a cada tópico de estudo que abordam.

As coleções apresentam, no manual do professor, um quadro demonstrativo das unidades. Na coleção *Com texto e trama* este quadro é chamando de “quadro demonstrativo das unidades de estudo e dos conteúdos de análise e reflexões sobre a língua portuguesa”⁴². Na coleção *Linhas e entrelinhas* o quadro se chama “quadro de conteúdo programático do volume”⁴³.

Uma análise prévia desses quadros nos possibilita antecipar se há algum direcionamento ou interesse explícito de se abordar, em alguma unidade de estudo dos volumes, aspectos sociolingüísticos já ressaltados no *objetivo geral* desta pesquisa tais como *a noção equivocada* de “certo” e “errado”, *variação lingüística*, *mudança lingüística* e *preconceito lingüístico*. De fato, pode-se antecipar, por exemplo, que a coleção *Com texto e trama* apresenta histórias em quadrinhos em uma das unidades de estudo do primeiro volume, e propõe as *diferenças dialetais* como tópico de análise e reflexões sobre a língua portuguesa. O mesmo tópico de análise é retomado na unidade de estudo do poema, no quarto volume da coleção.

Já a coleção *Linhas e entrelinhas* não apresenta no quadro programático de nenhum dos quatro volumes analisados qualquer referência aos aspectos sociolingüísticos mencionados no

⁴¹ Ver anexos A e C

⁴² Ver anexo D

⁴³ Ver anexo B

objetivo geral desta pesquisa. O fato de tais aspectos não estarem presentes no quadro de conteúdos programáticos dessa coleção não exclui, entretanto, a possibilidades de eles serem trabalhados em algum momento na coleção.

Todas as coleções apresentam notas dedicadas ao professor produzidas no interior das unidades e relacionadas às atividades propostas.

4.2.2 ESQUEMATIZAÇÃO E EXPOSIÇÃO DA ANÁLISE

Cada livro é analisado criteriosamente em todas as suas unidades e em todos o pontos que possam contemplar os objetivos desta pesquisa. A seguir apresento a análise independente das coleções, esquematizada por volumes e unidades de volumes. É importante ressaltar que nessa primeira etapa da análise não se pretende comparar as coleções. A problematização dos resultados, com uma análise geral e comparativa das coleções, será feita apenas posteriormente quando importantes aspectos de ambas as coleções já terão sido revelados para que possam ser seguidas as fases determinadas na metodologia de pesquisa.

5. ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

A seguir será apresentada, respectivamente, a análise da coleção didática *Com texto e trama* com os volumes um, dois, três e quatro, e a análise da coleção *Linhas e entrelinhas*, com os volumes um, dois, três e quatro.

5.1 COLEÇÃO COM TEXTO E TRAMA: LÍNGUA PORTUGUESA

As autoras da coleção *Com texto e trama*, Maria Mello Garcia (volumes 1, 2, 3 e 4) e Dília Maria Andrade Glória (volumes 3 e 4), afirmam na apresentação do livro que a característica principal da coleção é de propor um estudo que se “realiza em torno de um gênero de texto específico” em cada unidade de estudo do livro. O foco principal recai, portanto, sobre a produção textual e as regras que diferenciam produções. Elas afirmam ainda que a coleção busca a construção da cidadania.

Nas características gerais da metodologia de trabalho exibidas na apresentação do manual do professor (p.11) é mencionado o fato de que “foram escolhidos textos de gênero e tipos diversos, com diferentes registros, estilos, e variedades regionais e sociais”. Para as autoras a linguagem é “vista como um lugar de interação humana” (p.4), por isso os quatro volumes da coleção se pautam “em diferentes situações de interação, por intermédio da linguagem; e em discussões sobre a língua, entre os aprendizes” (p.4).

Segundo as autoras, a coleção não deixa de oferecer atividades em que o aluno poderá perceber as variedades lingüísticas que coexistem em um mesmo espaço social e que essas variedades decorrem de diferentes fatores, tais como, o geográfico, o social, o econômico, o cultural etc. As autoras defendem o desenvolvimento do que chamam de “padrão culto da língua” (p.14), mas não fazem nenhum esclarecimento do que elas estão considerando como “padrão culto da língua”. Todavia, fica evidente na continuação da análise da coleção que quando

as autoras se referem a “padrão culto da língua”, “dialeto padrão”, “norma padrão culta” e ainda “norma culta”⁴⁴, elas estão se referindo, por terminologias diferentes apenas, ao que nesta dissertação decidiu-se por chamar de *norma padrão*, como se observou na discussão sobre normas lingüísticas.

O manual do professor não menciona a importância das variedades lingüísticas ou a importância de se desconstruir o preconceito lingüístico nem faz nenhuma referência crítica ao papel da norma padrão. Não há nada com relação a esses aspectos no manual.

Quanto à produção de textos orais e escritos, as autoras chamam a atenção para o fato de que na produção de um texto é preciso se questionar a quem o texto se dirige, com que objetivo, onde circulará e com que suporte, além de compreenderem as produções orais e escritas “como uma comunicação decorrente de diferentes situações interlocutivas”.

Como se pode perceber, muito pouco ou nada é abordado claramente no manual do professor em relação à variação, mudança lingüística, preconceito lingüístico e normas lingüísticas. É evidente, no entanto, que há no manual do professor, ainda que timidamente, uma preocupação em informá-lo de que alguns gêneros textuais trazem registros e variedades lingüísticas diferentes, como as variedades regionais. A forma como isso é trabalhado será revelada na análise das unidades de estudo dos volumes.

5.1.1 COLEÇÃO *COM TEXTO E TRAMA* - VOLUME UM

O volume um da coleção *Com texto e trama* é composto de treze unidades de estudo, cada uma abordando gêneros e tipos textuais variados. A análise detalhada dessas treze unidades mostra que, como as autoras haviam preestabelecido no quadro demonstrativo das unidades,

⁴⁴ Soares (1986) também usa de terminologias semelhantes para se referir à *norma padrão*, o que pode explicar o uso indistinto desses termos na coleção *Com texto e trama*. Segundo Soares (1986, p.82) “dialeto-padrão também é chamado de norma-padrão culta, ou, simplesmente norma culta e é o dialeto a que se atribui, em determinado contexto social, maior prestígio;...” Como será possível notar na análise de outros volumes da coleção, as autoras usam a mesma definição de Soares (1986).

somente a unidade sobre as histórias em quadrinhos traria alguma atividade direcionada claramente a aspectos sociolingüísticos.

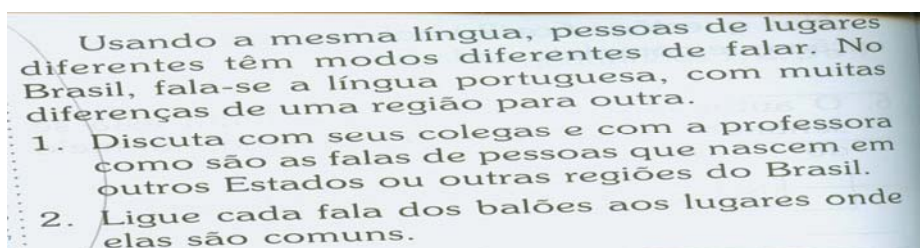
As outras unidades do volume são revelam qualquer influência de estudos sociolingüísticos. Não foram encontrados em nota ao professor ou em enunciados de atividades nenhuma reflexão sobre o papel da norma padrão e nenhuma discussão sobre outro aspecto de interesse sociolingüístico.

As unidades desse volume se dedicam quase que exclusivamente à interpretação e produção textual com momentos de estudo da língua dedicados a algumas regras da técnica escrita como estilos de letras, pontuação e organização silábica.

A unidade de estudo de histórias em quadrinhos (HQs) traz atividades cujo objetivo principal é o de mostrar aos alunos as características desse tipo de texto. Além disso, com as histórias em quadrinhos (HQs), as autoras dizem, em nota ao professor (p.111), que “se pretende mostrar algumas diferenças lingüísticas, no caso, variações de dialetos regionais”.

As variedades lingüísticas encontradas nas HQs são exploradas na página 120 cujas atividades estão ilustrada abaixo. É o único momento desse volume de treze unidades (que deverá durar um ano escolar) dedicado a aspectos sociolingüísticos, no caso a dialetos regionais como se referiram as autoras.

Ilustração 1 – Atividade sobre dialetos regionais, coleção *Com texto e trama*, volume um, página 120.



O enunciado da atividade ilustrada acima diz que “usando a mesma língua, pessoas de lugares diferentes têm modos diferentes de falar” além de informar aos alunos que “no Brasil fala-se a língua portuguesa, com muitas diferenças de uma região para outra” evidenciando que nessa unidade do volume a língua é concebida como um sistema heterogêneo que pode variar.

Essa tentativa de se trazer um viés sociolinguístico à coleção, com o argumento de que no Brasil falam-se muitas variedades linguísticas do português, é válida, porém desperdiçou a oportunidade e o dever de informar aos alunos que no Brasil também se falam outras línguas, entre as quais muitas línguas indígenas e de imigrantes e, mais ainda, alimentou a crença de que no Brasil só se fala a língua portuguesa e suas variedades.

Um deslize desse tipo pode representar a ignorância de que no Brasil se falam ainda algumas línguas indígenas, que estão morrendo junto com a dizimação dos grupos que as falam, ou mesmo pode significar o desrespeito e a desvalorização dessas línguas; sem mencionar o fato de ignorar a possibilidade de haver em sala de aula crianças cuja língua materna não seja o português.

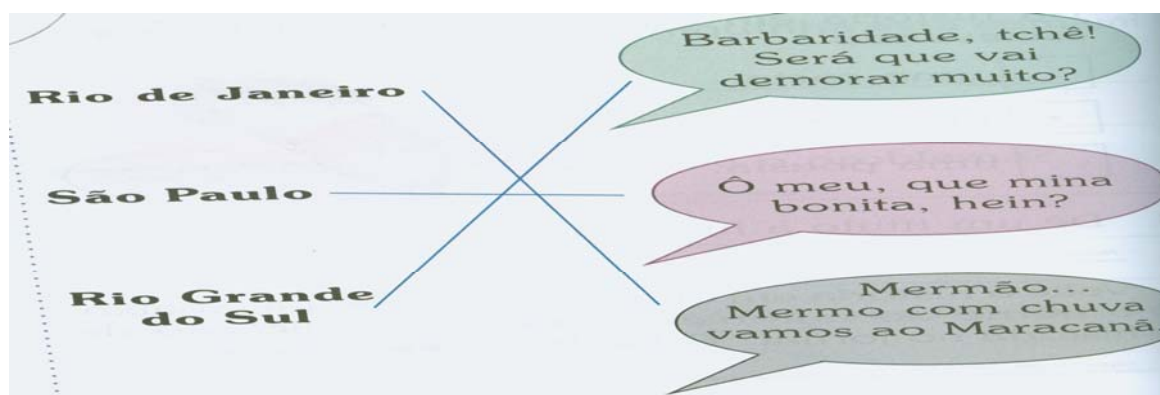
A questão das diferentes etnias que participaram da colonização do Brasil, por exemplo, fica completamente excluída. Particularmente na Região Sul, a importância das imigrações de alemães, italianos, poloneses, entre outros, é indiscutível. Segundo Müller de Oliveira (2002, p.83-84) “no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas *autóctones*), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas *alóctones*).”

Dados como esses revelam a falta de intimidade que ainda há com estudos sociolinguísticos. Por se tratar do primeiro volume da coleção e da primeira unidade em que se discutem claramente aspectos sociolinguísticos, seria importante que o enunciado tivesse

apresentado o português como a língua oficial⁴⁵ do Brasil o que abriria portas para se trabalhar em outro volume, ou unidade, o papel da norma padrão e as características da técnica escrita dadas as inúmeras oportunidades existentes no livro. Isso possibilitaria que os alunos fossem aos poucos construindo um aprendizado crítico da norma padrão a caminho de um letramento consciencioso⁴⁶.

O mesmo enunciado da ilustração 1 introduz uma atividade de produção oral que pede aos alunos que discutam com a professora como são as falas de pessoas que nascem em outros Estados ou outras regiões do Brasil. Os alunos são levados a perceber e identificar regiões nas quais determinadas variedades lingüísticas são comuns, através da combinação de balões com falares. Veja a ilustração 2.

Ilustração 2 – Atividade sobre dialetos regionais, coleção *Com texto e trama*, volume um, página 120.



Essa atividade poderia ter tirado proveito da heterogeneidade do grupo e antecipado um momento de interação onde os alunos, antes de combinar balões com falares, passariam por um momento de reconhecimento e troca de informações, no aproveitamento de suas próprias bagagens lingüísticas. É muito comum que em uma sala de aula no Brasil existam alunos de

⁴⁵ Segundo Mattos e Silva (2004) foi na constituição de 1988 que se assumiu que "o português não é a língua nacional do Brasil, mas sim sua língua oficial, amplamente majoritária e hegemônica".

⁴⁶ Como lembra Soares (1998, p.17) "a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la". Um letramento consciencioso, portanto, além de levar o indivíduo a exercer práticas sociais através da leitura e escrita o leva também a perceber e criticar o processo social e lingüístico de obtenção dessas práticas.

lugares e padrões sociais diferentes, aspecto que torna fundamental que as atividades elaboradas partam sempre da bagagem lingüística dos alunos sem sobrepor umas às outras para que suas identidades sociolingüísticas sejam valorizadas, o que caracteriza um ensino mais democrático. Esse momento de produção oral seria um momento importante de reflexão inicial sobre variedades lingüísticas, uma vez que se trata do primeiro volume da coleção.

Na nota ao professor (p.120) referente às atividades das ilustrações 1 e 2 diz-se que

nativos de diferentes regiões geográficas têm maneiras diferentes de se expressarem, de tal forma que o ouvinte é capaz de identificar a região... Além disso, grupos sociais diferentes apresentam falas marcadas pela idade, profissão, sexo, classe social, etc.

Essa nota informa, ou lembra, o professor de que é importante ressaltar as variedades lingüísticas e os fatores com os quais elas se relacionam. Entretanto, como veremos na continuidade dessa unidade, as notas não introduzem nenhuma atividade que leve os alunos à percepção de que essas diferenças não são erros lingüísticos e que não devemos ter preconceito com relação a falares diferentes dos nossos.

Na página 121 dá-se continuidade ao que foi visto na página anterior do livro e apresenta-se uma atividade de leitura de uma pequena história em quadrinhos (ilustração 3). A atividade de pós-leitura solicita aos alunos que identifiquem a região de onde vêm os falantes. Veja a HQs na ilustração 3.

Como se pode notar, o quadrinho escolhido (ilustração 3) é de Henrique Souza Filho e a variedade lingüística em questão é a carioca. Curiosamente, a nota dedicada ao professor, referente a esse quadrinho, comenta que “as HQs de Maurício de Souza com o personagem Chico Bento são um excelente material para este estudo” (as autoras se referem aqui ao estudo de variedades lingüísticas regionais). Ainda com referência a isso as autoras dizem (p.122) que é importante que o professor “compreenda que a fala de Chico Bento não é errada, mas diferente do padrão privilegiado”.

Ilustração 3 – História em quadrinhos, coleção *Com texto e trama*, volume um, página 121.



A referência a conceitos sociolinguísticos nessa nota é clara quando se lembra o professor de que não há erro linguístico e sim diferenças linguísticas. Entretanto, se as autoras consideram as HQs de Maurício de Souza com o personagem Chico Bento um excelente material para o estudo de variedades linguísticas regionais, por que não as exploraram ao invés da que foi mostrada na ilustração 3?

Além disso é preciso dizer que a fala de Chico Bento apesar de não atender aos critérios rígidos da *norma padrão*, conforme definição dada nesta pesquisa, representa, em várias de suas formas, a fala de muitos brasileiros e é certamente parecida com a fala de muitos professores e alunos. A associação da fala de Chico Bento a uma variedade regional e rural da língua portuguesa tem a ver também com a constituição social do personagem que é claramente identificada por seu

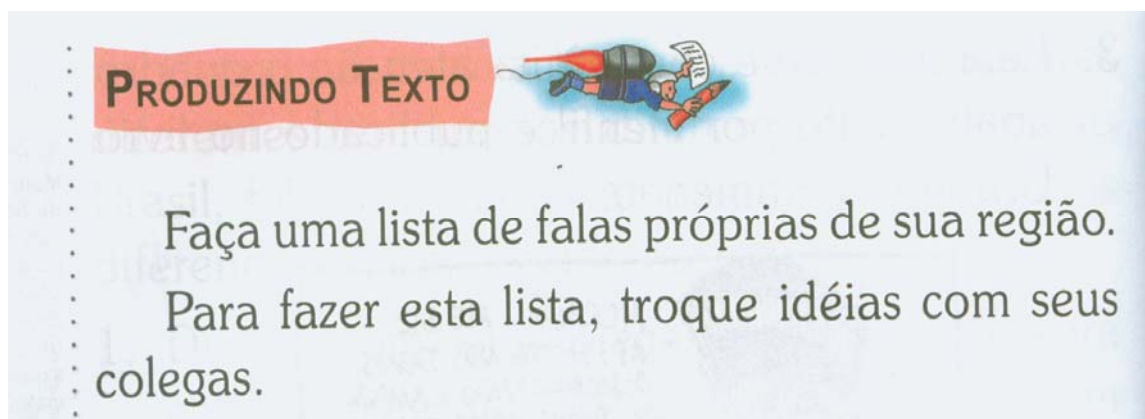
ambiente geográfico, estilo de vida e modo de se vestir, entre outras coisas que caracterizam pessoas do campo⁴⁷.

O que se percebe é que uma característica dessa coleção é a de trazer em notas ao professor aspectos que poderiam ter sido mais bem explorados nas próprias atividades elaboradas aos alunos, ou seja, elas não se refletem no tipo de atividade elaborada. Por que não trazer Chico Bento ao invés de sugeri-lo apenas? As autoras poderiam ter abordado a noção equivocada de “erro” lingüístico tirando proveito de textos que trazem explicitamente o português falado por muitos brasileiros, que não corresponde necessariamente ao que se estabelece na gramática normativa da norma padrão, como as falas de Chico Bento. Seria uma oportunidade de trazer aos alunos um momento de reflexão sobre o que é o preconceito lingüístico e como agem as pessoas preconceituosas.

A unidade em questão termina com uma atividade de produção escrita (ilustração 4) em que os alunos são levados a elaborar uma lista de falas próprias de suas regiões. Uma atividade significativa porque certamente trará algumas novidades aos alunos que, sem parâmetro específico algum, vão ter que identificar falares que caracterizam a região em que vivem. Note-se que a atividade não estabelece, em seu enunciado, parâmetros possíveis para se criar essa lista e nem propõe uma razão final que possa sugerir aos alunos e professores o que fazer com a lista depois de pronta. Como isso não ocorre e como também não há nada em nota ao professor com relação a isso, caberá à sensibilidade do professor orientar os alunos e elaborar um fim. Imagino que um professor cuidadoso e criativo saberá como tirar vantagens dessa atividade para fazer com que os alunos realizem, no mínimo, uma reflexão sociolingüística.

⁴⁷O uso de infinitivos sem o -r final, entre outros fenômenos variáveis, que aparece registrado representando a fala de Chico Bento será abordado com maior detalhe mais adiante quando nos depararmos com atividades que tragam quadrinhos com o personagem.

Ilustração 4 – Atividade de produção textual escrita, coleção *Com texto e trama*, volume um, página 122.



5.1.2 COLEÇÃO *COM TEXTO E TRAMA* - VOLUME DOIS

O volume dois da coleção *Com texto e trama* está organizado em dez unidades de estudo que apresentam novos gêneros textuais e que abordam novamente HQs. Diferentemente do volume um, o volume dois não apresenta, no quadro de análise e reflexões sobre a língua portuguesa, nenhum tópico de estudo que sugira claramente o estudo de variedades lingüísticas ou qualquer outro aspecto sociolingüístico.

As autoras retomam neste volume as HQs, mas não o fazem com o intuito de continuar a discussão começada no volume um sobre variedades lingüísticas regionais. O quadrinho escolhido é de Maurício de Souza e o personagem é o Cascão em uma situação de quadrinho mudo.

Não foram encontradas, no volume dois, em nenhuma das unidades de estudo, quaisquer atividades voltadas para exploração de variedades lingüísticas, preconceito lingüístico, discussão de “erro” etc. Todas as atividades estão orientadas para reconhecimento e elaboração de gêneros e tipos textuais diferentes, assim como interpretação textual. As seções denominadas de “estudando a língua” discutem de forma geral pontuação, padrões silábicos e ainda concordância nominal, sem nenhuma abordagem crítica da norma padrão.

5.1.3 COLEÇÃO *COM TEXTO E TRAMA* - VOLUME TRÊS

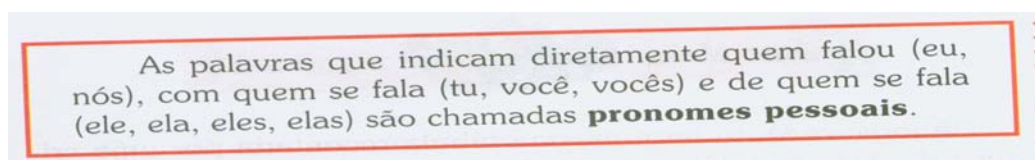
O volume três da coleção *Com texto e trama* está organizado em onze unidades de estudo. No quadro de apresentação do volume não há nenhum tópico que sugira a observância de aspectos sociolingüísticos, entretanto a análise das unidades revelou que eles aparecerão.

Em notas ao professor existentes em algumas unidades tem-se a preocupação de se deixar claro aos alunos que contextos sociais diferentes pedem variedades lingüísticas diferentes, o que evidencia o desejo do desenvolvimento da competência sociolingüística no aluno.

O desenvolvimento da competência sociolingüística do aluno, como já fora dito em outro momento nesta dissertação, não deve se realizar apenas no sentido de informar como atuar, reconhecer e fazer uso de registros lingüísticos diferentes em contextos sociais diferenciados; é preciso, a todo o momento, e oportunamente, fazer o aluno refletir sobre o papel sociolingüístico desses registros e insistir na noção equivocada de erro lingüístico.

Na unidade de estudo das fábulas, na nona unidade do volume, as autoras trazem o estudo dos pronomes e os classificam da seguinte forma, conforme a ilustração abaixo.

Ilustração 5 – Classificação de pronomes, coleção *Com texto e trama*, volume três, página 143.



Segundo a definição acima (ilustração 5), “*você/vocês*” são pronomes pessoais e se referem às pessoas com quem se fala. Isso revela que nesse volume tenta-se não se ater apenas aos critérios da gramática normativa onde “*você/vovês*” são considerados como pronomes de tratamento. Entretanto, esse aspecto do volume não significa que a coleção tenha tratado a norma padrão de forma flexibilizada como sugere Faraco (2002).

Quando se referem às palavras que identificam a pessoa que falou, as autoras mostram os pronomes “*eu/nós*”. Não há a inclusão, nessa posição, da expressão gramaticalizada “*a gente*”⁴⁸. As autoras informam, porém, em uma das atividades sugeridas aos alunos, que “*a gente*” é uma expressão que pode substituir o pronome *nós* e surpreendentemente propõem um exercício de reescritura que seria inconcebível em um livro didático até bem pouco tempo.

Com relação ao ensino do quadro pronominal do português falado no Brasil, Freitas (1997) sugere uma abordagem lingüística que faça com que os próprios alunos o desenhem a partir da observação de diálogos realizados entre eles próprios e entre eles e a professora. O quadro resultante dessa observação dos alunos e sugerido por Freitas (1997, p.17) para o ensino fundamental se configura da seguinte forma:

Quadro 3 - Quadro de pronomes sugerido por Freitas (1997, p. 17)

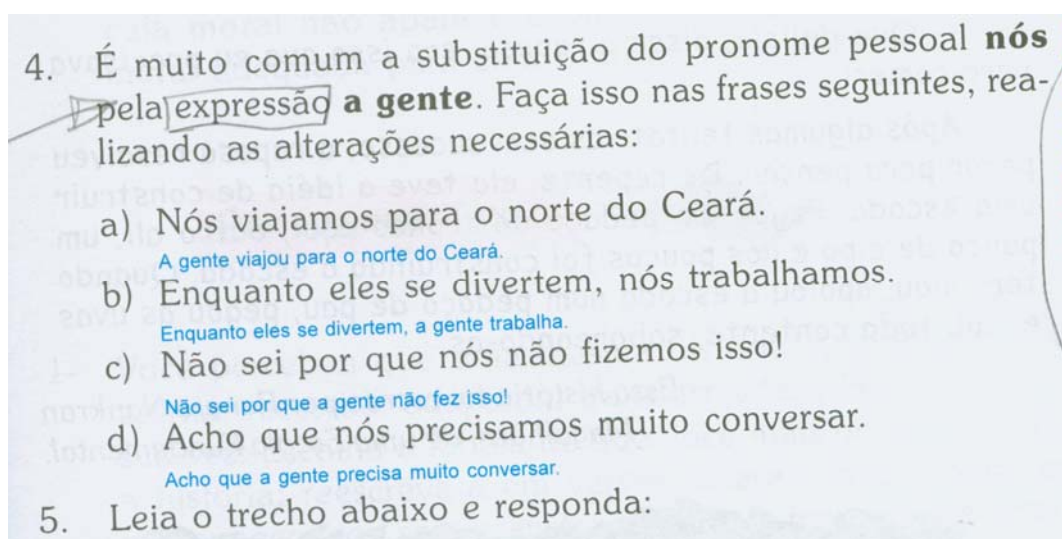
<u>1ª. Sing.</u>	<u>Eu</u>
<u>2ª. Sing.</u>	<u>Tu, você, o senhor, a senhora</u>
<u>3ª. Sing.</u>	<u>Ele/Ela</u>
<u>1ª. Pl</u>	<u>Nós, a gente</u>
<u>2ª. Pl</u>	<u>Vocês</u>
<u>3ª. Pl</u>	<u>Eles/Elas</u>

Como se pode observar esse paradigma pronominal é flexível e absorve o que há de real no uso da língua portuguesa falada no Brasil, com a aplicação natural de “*você*” e “*a gente*” como pronomes pessoais, além de “*o senhor*” e “*a senhora*”.

⁴⁸ No latim, *gens, gentis* possuía vários significados, como raça, estirpe, linhagem, família, raça de povo etc. Segundo Menon (1996), em português o substantivo *gente*, do acusativo *gentem*, foi inicialmente usado como o era *gen* e *gentis* no latim, ou seja como povo, linhagem ..., e admitia, por se tratar de um substantivo, flexão em número e podia constituir locução nominal com adjunção de artigos (as gentes/ a gente), ou com outros determinantes (as gentes todas/ destas gentes). Num dado momento houve uma especialização no uso da locução formada pelo artigo *a* mais o substantivo *gente*, usada para designar os seres de maneira geral, coletiva, tornando-se mais uma forma de expressar o “sujeito indeterminado”. A autora conclui que, desse uso, possivelmente derivou o emprego de *a gente* por nós e por eu.

É evidente que a atividade de reescritura da ilustração 6 (abaixo) é uma tentativa de fazer com que o aluno internalize a forma verbal que se “deve” usar quando se fala “*a gente*” e quando se fala “*nós*”. Sobre o uso de “*a gente*” tem-se a seguinte nota no livro (p.143): “Professora, esclareça com os alunos que não é errado usar ‘*a gente*’. Trata-se apenas de uma linguagem mais informal.” Percebe-se que há uma relutância em se incluir o pronome “*a gente*” no paradigma pronominal do português e uma saída para isso é tratá-lo como uma expressão informal apenas.

Ilustração 6 – Atividade sobre “a gente”, coleção *Com texto e trama*, volume três, página 143.



5.1.4 COLEÇÃO *COM TEXTO E TRAMA* - VOLUME QUATRO

O volume quatro da coleção *Com texto e trama* está organizado em treze unidades de estudo. No quadro demonstrativo das unidades desse volume traz-se a poesia como unidade de estudo, com o propósito claro de se abordar novamente as diferenças dialetais, a exemplo do que fora feito no primeiro volume com as HQs.

A análise das demais unidades do volume evidenciou que não foi proposta nenhuma reflexão crítica acerca da norma padrão. Na unidade de estudo da poesia, no item “preparando para a leitura”, p.100, encontraremos, porém, os seguintes enunciados:

Ilustração 7 – Atividade de pré-leitura, coleção *Com texto e trama*, volume quatro, página 100.

- Você certamente sabe que a nossa língua oficial é o português. Mas você acha que as pessoas, em todas as regiões e recantos desta nossa terra, falam a língua portuguesa exatamente da mesma forma? Por que você acha que isso acontece?

Com a atividade ilustrada acima (ilustração 7), retoma-se a discussão sobre variedades lingüísticas regionais começada no primeiro volume da coleção. Dessa vez a língua portuguesa é tratada como língua oficial, num enunciado que sugere que os alunos já soubessem disso, embora não tenha havido nenhum momento nos volumes anteriores que tivesse tratado do assunto. Em nota ao professor informa-se o seguinte:

Professora, veja com seus alunos a diversidade lingüística que existe em nosso país e como pessoas nascidas em certos lugares têm uma forma peculiar de falar. Por exemplo, o uso de expressões típicas em certas regiões (“uai” e “trem” em Minas Gerais; “cabra da peste”, no nordeste, “Bah”, no Rio Grande do Sul...), a sonoridade especial dada às palavras (o “sotaque” baiano, paulista, carioca...) ou mesmo o jeito mais “do interior” neste caso, o Chico Bento das histórias em quadrinhos é um ótimo exemplo) ou “da cidade grande”. Também é importante ressaltar o respeito a essas diferentes particularidades regionais da nossa língua. Seria bom também aproveitar para discutir a variação lingüística de ordem social com os alunos”.

Garcia & Glória, 2001, p.100.

Como se pode notar, novamente é sugerido, em nota ao professor, o uso de quadrinhos com histórias de Chico Bento, cuja variedade lingüística as autoras classificam com sendo “mais do interior”. No entanto, essa classificação prévia da fala de Chico Bento é muito mais dada pelo senso comum das autoras do que por uma análise lingüística cientificamente respaldada que lhes possibilitaria ver que na verdade a fala de Chico Bento é, em grande parte, a mesma usada por muitas pessoas nascidas e criadas em cidade grande, por falantes cultos, por professores e alunos, e que o que a caracteriza como “mais do interior” é sua relação com a posição social de Chico Bento, um garoto do interior. Talvez o desconhecimento disso explique o porquê das autoras nunca usarem os quadrinhos com Chico Bento com o propósito que sugerem em nota ao

professor, porque não sabem como explorá-los, deixando a cargo do professor descobrir. Em nenhuma das unidades dos quatro volumes as autoras trouxeram essas histórias para serem exploradas.

Em uma das seções chamadas “trocando idéias” (p.46), da unidade de estudo do dicionário, as autoras usam o quadrinho de Chico Bento, mas o fazem apenas para discutir o que chamam de “um equívoco ocorrido no uso da palavra repetir”, ou seja, fogem de uma discussão sobre o equívoco do erro lingüístico. Veja a ilustração 8.

Ilustração 8 – HQs do Chico Bento, coleção *Com texto e trama*, volume quatro, página 46.



Esse quadrinho seria uma oportunidade importante para lembrar os alunos da importância das variedades lingüísticas e também para se iniciar na coleção uma discussão objetiva sobre o papel da norma padrão.

Uma atividade significativa a partir desse quadrinho seria a de promover a conscientização de que a fala de Chico Bento só é atribuída à fala de pessoas do campo, ou da roça como surgirá na seqüência da análise, por conta de sua constituição socioeconômica como personagem rural das histórias. Se promovermos com os alunos um exercício de substituição de sujeitos para a mesma fala representativa da fala de Chico Bento perceberemos que grande parte das variantes usadas por ele são as mesmas usadas pelos alunos, professores e a maioria dos falantes de normas

cultas, é só mudar os sujeitos e a posição socioeconômica que esses sujeitos ocupam para se promover uma reflexão sociolinguística com os alunos.

A palavra “repetir” embora se escreva dessa forma, por exemplo, não representa a produção oral da grande maioria da população brasileira. Como lembra Bagno (2004,p.95) “a língua escrita é só uma *representação simbólica* da língua falada e não um retrato fiel dela.” Muitos brasileiros de fala culta, por exemplo, realizam o vocábulo “repetir” da mesma forma como o faz Chico Bento, com o apagamento do *-r* pós-vocálico e a harmonização vocálica da vogal pré-tônica “e”, o que explica a realização “repiti-”.

A fala de Porto Alegre, por exemplo, segundo a conclusão dos estudos fonológicos realizados por Monaretto (2002), “em relação à queda da vibrante pós-vocálica, tende a aproximar-se da de outros dialetos do Brasil, nos quais esse processo se encontra em estágio avançado”. E “muita gente educada e culta”, como lembra Bagno (2004, p.97), realiza pronúncias como “f~~r~~ido, m~~i~~ddida, m~~i~~ntira, pr~~i~~guiça...” onde a harmonização vocálica é clara e naturalmente permitida pela língua, não se trata de erro, portanto, e nem de um suposto dialeto caipira ou rural.

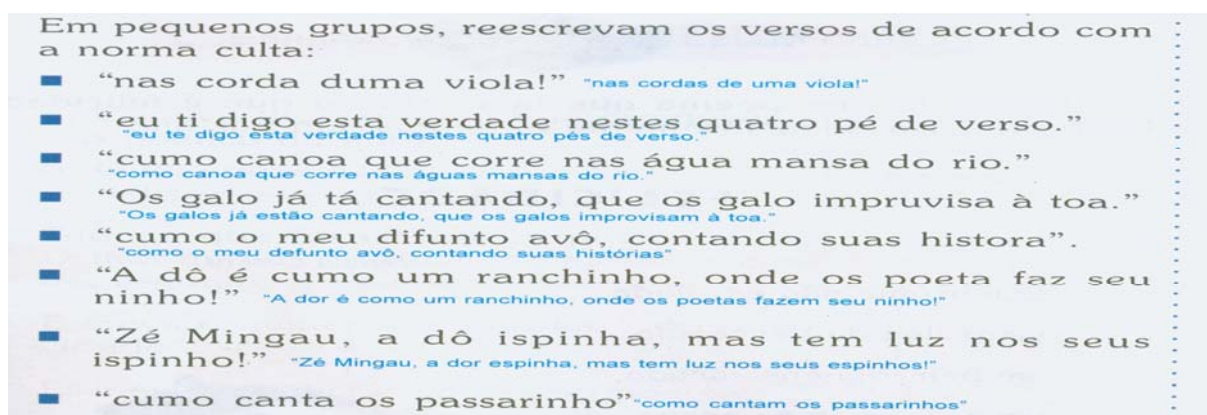
A *queda da vibrante pós-vocálica* e a *harmonização vocálica* são dois fenômenos encontrados nas falas de Chico Bento que poderiam ser explorados para uma abordagem crítica da norma padrão, mostrando que se trata de uma ocorrência comum na produção oral do português falado no Brasil. Esse e outros aspectos evidenciam que não se pode tratar a fala de Chico Bento como um dialeto regional e específico da roça sem que se faça uma reflexão sociolinguística mais ampla.

Voltando à unidade de estudo da poesia, no tópico “estudando a língua”, p.106, em nota ao professor, as autoras informam do que trata a “norma culta”. É importante ressaltar que no manual do professor as autoras haviam usado outra terminologia, a de “norma culta padrão”, sem fazer qualquer esclarecimento. As autoras dizem (p.106) que “a norma culta é a forma da língua mais valorizada socialmente e que é ensinada nas escolas”. Podemos considerar que as autoras

estão usando o termo “norma culta” para se referirem à *norma padrão* - de acordo com a discussão feita nesta dissertação e como o que já foi dito em nota de rodapé anteriormente.

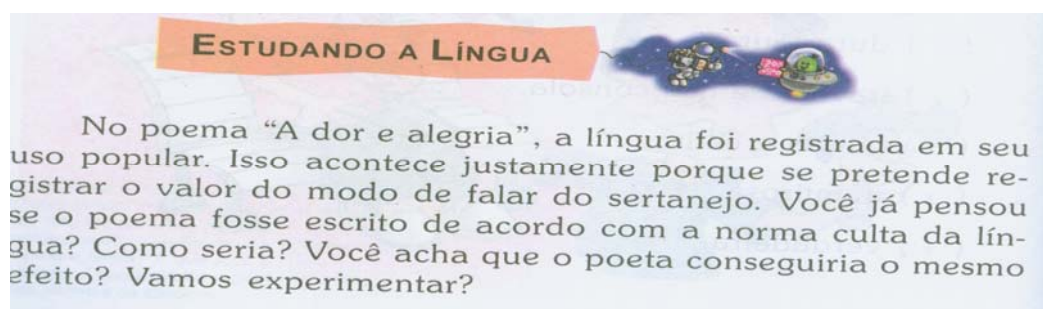
Vale a pena notar que as autoras têm a preocupação de trazer para os alunos textos em normas lingüísticas estigmatizadas, para serem explorados em atividades como a seguinte.

Ilustração 9 – Atividade sobre “norma culta”, coleção *Com texto e trama*, volume quatro, página 107.



É evidente que os versos do poema explorado na atividade ilustrada acima não estão escritos em norma padrão, mas o propósito de um poema não pode ser confundido com os propósitos de qualquer outro texto escrito. Por conta disso, as autoras têm o cuidado de preparar um parágrafo anterior à atividade, que esclareça o propósito do poema, como veremos na ilustração 10.

Ilustração 10 – Tópico “Estudando a língua”, coleção *Com texto e trama*, volume quatro, página 106.



Se ignorarmos aspectos como pronúncia e entonação e considerarmos apenas a representação escrita desse poema constataremos que não se trata somente do uso popular ou da fala de sertanejos, afinal de contas “*nas corda duma viola*”, embora carregue o estigma de “erro”, seria naturalmente produzido por falantes de normas cultas.

Atividades de reescritura não são as mais adequadas por mais que se tome o cuidado de introduzi-las com comentários esclarecedores como o fizeram as autoras. Reescrever um poema em “norma culta” sugere que há algo de errado na versão original quando na verdade não há. Esse seria o caso de pedir aos alunos que passassem a mesma mensagem através de um outro gênero textual que solicitasse um registro formal, como uma carta formal ou um artigo de revista. Dessa forma os alunos estariam reescrevendo o texto sem uma conotação de correção, mas de adaptação a meios textuais mais próximos da formalidade escrita da língua.

A atividade que dá seqüência às ilustradas anteriormente incita, implicitamente, uma discussão sobre o equívoco do erro lingüístico. Trata-se de uma atividade de pesquisa relevante, do ponto de vista sociolingüístico, porque remete os alunos a uma reflexão sobre os fatores sociolingüísticos que podem influenciar as variações lingüísticas, além de ser um momento oportuno para se discutir claramente com os alunos, de forma reflexiva, a questão do preconceito lingüístico. Vale a pena ressaltar, no entanto, que mais uma vez não se sabe o que será feito com o resultado da pesquisa. Os alunos trocarão informações? Elaborarão um texto? Criarão um mural? O quê? Veja.

Ilustração 11 – Atividade de pesquisa sobre variedades lingüísticas, coleção *Com texto e trama*, volume quatro, página 107.



Na unidade seguinte, que se destina a estudar o telegrama, as autoras apresentam formalmente um quadro de pronomes pessoais e as formas verbais que os acompanham. Diferentemente do volume três onde as autoras apresentam ‘*você/vocês*’ como pronomes pessoais, nesse novo quadro pronominal os pronomes ‘*você/vocês*’ não são incluídos. O que as autoras trazem é o quadro tradicional de pronomes, da gramática normativa, com a presença do pronome “*vós*”⁴⁹ inclusive.

O pronome “*a gente*” também não aparece nesse quadro e não há nada com relação ao seu uso como foi feito em outro volume. Esse fato, do ponto de vista metodológico, já representa uma grande falha, e do ponto de vista sociolinguístico isso representa uma enorme insegurança com relação à valorização de variantes linguísticas não incluídas na gramática normativa e quanto à abordagem crítica da norma padrão.

Como se trata de uma coleção, o mínimo que se espera é que os volumes estabeleçam um diálogo entre si e mantenham uma coerência no que se refere à concepção de língua teoricamente assumida para a coleção. Veja o quadro de pronomes apresentado no livro na ilustração 12.

Ilustração 12 – Quadro de pronomes pessoais, coleção *Com texto e trama*, volume quatro, página 119.

⁴⁹ Na época em que o Brasil foi descoberto, já coexistiam em Portugal as formas *tu/vós: você/vocês*. Segundo Lindley Cintra (*apud* Faraco, 1982:203), a forma *vós* se tornou arcaica no século XVIII. Criou-se, por conseguinte, uma assimetria nesse paradigma, pois ***vocês*** passou a ser o plural tanto de ***tu*** como de ***você***. Menon (1995, p.335)

Pessoas	Presente
Singular	
1ª pessoa – eu	Compro
2ª pessoa – tu	Compras
3ª pessoa – ele ou ela	Compra
Plural	
1ª pessoa – nós	Compramos
2ª pessoa – vós	Comprais
3ª pessoa – eles ou elas	Compram

O que se torna evidente agora é que os quatro volumes analisados parecem fazer parte de coleções diferentes, porque muitas coisas não são retomadas e pela falta de continuidade nas abordagens lingüísticas.

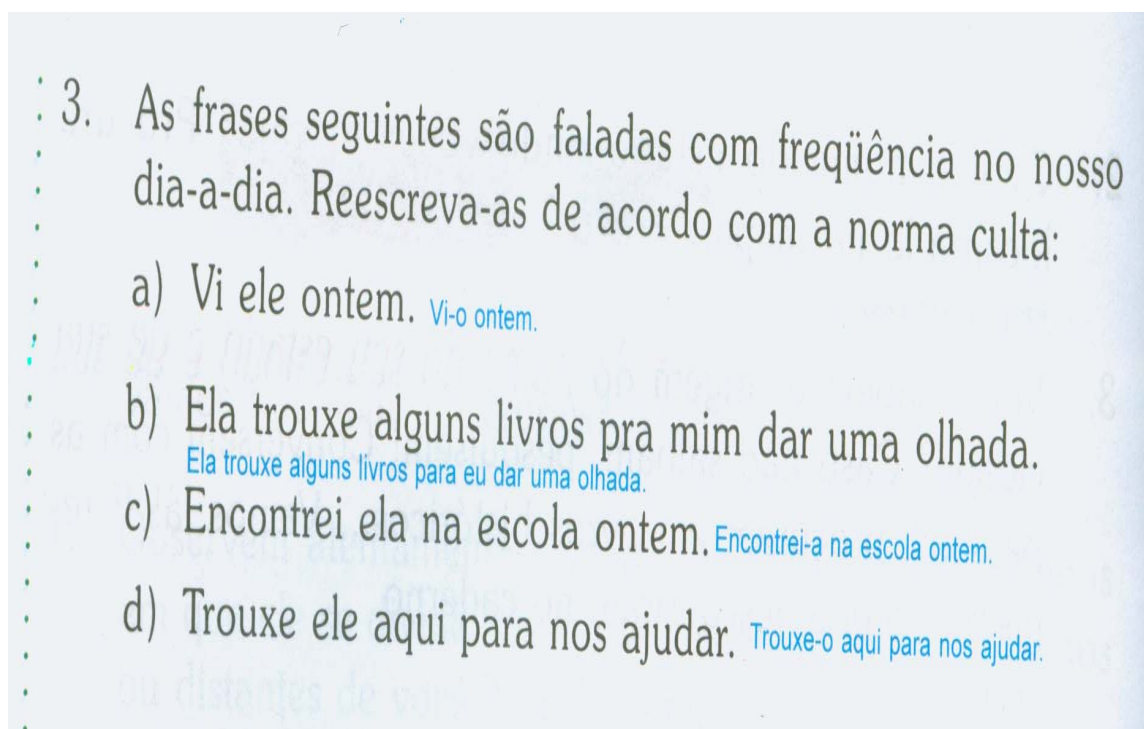
Um exemplo definitivo dessa inconsistência e confusão lingüística encontra-se na unidade de estudo do mito, página 152, na qual as autoras propõem aos alunos uma atividade de reescritura de frases que deve ser feita de acordo com o que elas chamam novamente de “norma culta”.

Se considerarmos a discussão realizada nesta dissertação sobre normas lingüísticas, verificaremos que as frases trazidas para serem reescritas já estão registradas em norma culta. O que as autoras querem é que os alunos reescrevam as frases em norma padrão e isso evidencia mais uma vez a falta de continuidade de uma abordagem lingüística que pretendia desenvolver a valorização das diferenças lingüísticas.

Se a norma alvo é a norma padrão, mas se a proposta é a da valorização de nossas diferenças lingüísticas, uma atividade como a da ilustração 13 (abaixo) significa um enorme paradoxo e mais uma vez se evidencia o quanto pode haver de inconsistência (sócio)lingüística em um livro didático, por mais que este venha revestido de uma teórica influência sociolingüística.

As respostas sugeridas para a atividade ilustrada em 13, como se pode notar, estão todas em norma padrão trazendo formas como “*vi-o ontem*” que soam totalmente artificiais para o português falado no Brasil.

Ilustração 13 – Atividade de reescritura em norma culta, coleção *Com texto e trama*, volume quatro, página 152.



Os enunciados acima, sugeridos para reescritura no que as autoras chamam de norma culta, ocorrem com probabilidade muito mais elevada no português do Brasil do que as dadas como respostas. Como lembra Bagno (2000, p.207) “o que se evidencia aqui é a tendência cada vez mais acentuada do português do Brasil a *explicitar* o sujeito e a *apagar* o objeto direto”. Ainda segundo Bagno (2000, p.211),

o caráter mais dêitico do pronome ELE é que lhe tem permitido, no português do Brasil, assumir todas as funções sintáticas, à semelhança dos pronomes demonstrativos. Assim, os mesmos traços semióticos (como diz Câmara Jr.) que permitem dizer “*este*

quebrou” (sujeito), “*quero este*” (objeto direto) e “*refiro-me a este*” (objeto indireto), também permitem dizer “*ele quebrou*”, “*quero ele*” e “*refiro-me a ele*”.

As respostas dadas à atividade da ilustração 13 estão todas em norma padrão e não há atividade posterior ou anterior a essa que discuta a natureza artificializada dessa norma. O que se percebe é que os autores de livros didáticos não encontraram caminhos coerentes para fazer a valorização das variedades lingüísticas de nosso país, proposta nos PCNs, sem a paradoxal supervalorização da norma padrão, fechada e inflexível.

5.2 COLEÇÃO *LINHAS E ENTRELINHA: LÍNGUA PORTUGUESA*

As autoras da coleção *Linhas e entrelinhas*, Lúcia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otília Leite Wandressen, informam, no manual do professor (p.3), que “a coleção contempla a diversidade de textos que circulam socialmente, num trabalho sistemático de leitura, produção e reflexão sobre a língua”. Cada volume dessa coleção está organizado em oito unidades numeradas. As autoras se propõem a ajudar o professor no desenvolvimento da língua portuguesa numa perspectiva sociointeracionista pela qual a língua é concebida como produto das relações sociais.

Ao falarem sobre as variedades lingüísticas, as autoras dizem que a “língua portuguesa no Brasil possui muitas variedades dialetais” (p.9) e orientam o professor no sentido de que os diferentes falares ou falas dialetais “devem ser tratados, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito às diferenças”. E para isso, segundo elas, “é preciso compreender que não existe uma única forma ‘certa’ de falar” (p.9).

As autoras mencionam ainda (p.9) que “a questão a ser discutida não é falar ‘certo’ ou ‘errado’, mas, sim, a forma de falar em determinados contextos ou como adequar a fala às circunstâncias para produzir o efeito pretendido”. É evidente que aqui elas estão se remetendo de alguma forma ao conceito de competência sociolingüística.

O uso da norma padrão é considerado pelas autoras como um uso mais elaborado da língua, o que fica claro quando é dito, na página nove do manual do professor, que “é possível discutir com eles [os alunos] os diferentes usos da linguagem oral, sem com isso tornar artificial o uso mais elaborado”.

Na apresentação geral da coleção, feita por Carlos Alberto Faraco, é mencionado o fato de a coleção buscar “dar ênfase ao domínio oral e escrito da língua e não ao domínio de um saber gramatical encerrado em si mesmo”.

Essa análise inicial do livro já revela que a concepção de língua adotada na coleção, pelo menos teoricamente, é a de língua como processo heterogêneo.

5.2.1 COLEÇÃO *LINHAS E ENTRELINHAS* - VOLUME UM

O volume um trabalha, assim como os outros volumes da coleção *Linhas e Entrelinhas*, com oito unidades de estudo. No quadro de apresentação do conteúdo programático das unidades desse volume, como já fora mencionado antes, não foram registrados tópicos específicos que antecipassem alguma atividade voltada para a questão das variedades lingüísticas, preconceito lingüístico, o papel da norma padrão ou qualquer outro aspecto sociolingüístico proposto para análise no objetivo geral desta pesquisa.

As atividades de produção oral e escrita correspondem à elaboração e desenvolvimento do gênero textual explorado na unidade de estudo e também à necessidade de se discutirem informações contidas nos textos. As atividades são elaboradas de forma que o foco recaia sempre sobre os temas a serem discutidos, que giram em torno da conservação do meio ambiente, cidadania, direito das crianças e adolescentes etc.

A análise das unidades desse volume mostrou que os aspectos gramaticais são sempre tratados no item “estudando o texto” e que esses mesmos aspectos são previamente apresentados

nos textos selecionados para leitura e tratam em sua maioria de ortografia, concordância nominal e separação silábica sem qualquer discussão crítica sobre o assunto. Até a unidade quatro não foi verificado nenhum enunciado ou atividade que explorasse claramente aspectos sociolingüísticos.


Na unidade cinco (p.102), depois de ter-se exposto em páginas anteriores uma cantiga de roda, as atividades 6, 7 e 8 do item “estudando o texto” remetem os alunos ao uso das variantes *tu* e *você*. Como poderemos observar na ilustração 14 (abaixo), essas atividades são uma demonstração clara de influência de estudos sociolingüísticos sobre os usos das variantes *tu* e *você*, embora nenhuma reflexão sobre isso seja feita.

As demais unidades de estudo desse volume não ofereceram atividades que trouxessem alguma discussão prática de aspectos sociolingüísticos, embora haja muitas oportunidades para fazê-lo.

Ilustração 14 – Atividade sobre *tu/você*, coleção *Linhas e Entrelinhas*, volume um, página 102.

6. Leia e observe as expressões sublinhadas nesta estrofe:

O anel que tu me deste,
era vidro e se quebrou,
o amor que tu me tinhas,
era pouco e se acabou.



7. Essa forma de tratamento é comum no lugar em que você mora?

8. Reescreva a estrofe acima, substituindo a palavra **tu** por **você**, e veja o que é preciso modificar:

Na unidade um, página 15, ilustração 15 abaixo, por exemplo, os alunos aprendem o alfabeto e as autoras apresentam em um dos exercícios as características da letra R, como a possibilidade de ocupar diferentes posições e pronúncias nas palavras. A unidade de estudo se encerra e não há nenhuma prática de reflexão voltada para os diferentes sons ou pronúncias regionais que a letra R tenta representar.

Isso poderia ter sido feito através de uma atividade simples e objetiva que questionasse os alunos sobre as formas diferentes de falar que essa letra representa, como a pronúncia dos gaúchos, dos paulistas, dos catarinenses etc. Seria uma atividade rica para se iniciar uma reflexão sobre o preconceito lingüístico e a noção equivocada de “erro” e a importância de se manter uma identidade sociolingüística visto que muitas crianças e adolescentes se políam na hora de pronunciarem certas palavras escritas com R numa tentativa de neutralização para uma melhor aceitação no grupo, dado o preconceito a certas variedades.

Ilustração 15 – Atividade sobre R, coleção *Linhas e Entrelinhas*, volume um, página 15.

15. A letra R pode ocupar diferentes posições nas palavras. Observe o som que ela representa e, depois, escreva outras palavras com ela:

ROMA	AMORA	MARROM	AMOR

5.2.2 COLEÇÃO *LINHAS E ENTRELINHAS* - VOLUME DOIS

O volume dois está organizado em oito unidades numeradas e apenas na oitava unidade foram encontradas atividades que tratassem de aspectos sociolingüísticos de forma clara e objetiva. Na unidade oito, no tópico denominado “Lendo”, as autoras trazem uma HQs de Chico Bento, ilustração 16.

As falas de Chico Bento são oportunas para se introduzirem discussões sobre a noção equivocada de erro lingüístico, a importância da valorização das identidades sociolingüísticas e o problema do preconceito lingüístico.

Uma das atividades propostas pelas autoras para o estudo do quadrinho de Chico Bento pergunta aos alunos o que eles notaram sobre as falas dos personagens da tira e, em nota ao professor, informa-se, p.155, que “o modo de falar de Chico Bento é típico do campo; no entanto, devido à migração, ocorre também na cidade”. Seria muito relevante ressaltar nessa mesma nota que as variedades urbanas também trazem muitas formas inaceitáveis pela norma padrão, muitas similares às da fala de Chico Bento sendo que a fala de Chico Bento não é prerrogativa de quem mora na roça.

Em uma outra atividade sobre os quadrinhos de Chico Bento pergunta-se aos alunos como ficaria o diálogo se as falas de Chico Bento fossem substituídas pelas falas de Magali e Cascão. Imagino que a resposta para essa pergunta seria que a fala de Chico Bento ficaria diferente em alguns pontos apenas, visto que os personagens têm muitas variantes em comum.

Outro ponto que poderia ter sido levado em consideração nessas atividades é a bagagem lingüística dos próprios alunos que muitas vezes têm dentro de casa exemplos de pessoas que falam como o Cascão ou como a Magali, ou ainda como o Chico Bento. Por que tratar as variedades lingüísticas, principalmente as normas lingüísticas estigmatizadas, como possibilidades externas à sala de aula, como um produto lingüístico inconcebível entre os alunos?

Ilustração 16 – HQs de Chico Bento, coleção *Linhas e Entrelinhas*, volume dois, página 154.



5.2.3 COLEÇÃO LINHAS E ENTRELINHAS - VOLUME TRÊS

O volume três não traz nenhuma novidade com relação ao que foi visto nos volumes anteriores da coleção. Na unidade três, no entanto, propõe-se uma atividade de substituição de palavras destacadas por *-lo*, *ele*, *-o*. Trata-se de uma atividade comum de substituição que pretende levar os alunos a perceberem o uso diferenciado de pronomes usados para substituir um nome dito anteriormente.

Sabe-se, porém, através de estudos sociolinguísticos, que há um uso generalizado atualmente do pronome *ele* em posição de objeto direto (cf. Nunes (1993) e Monteiro (1994), entre outros). Os estudos sociolinguísticos têm reconhecido essa variação como uma característica da norma culta usada atualmente até por autores de livros acadêmicos. Não há, porém, nenhuma referência a esse fato, nada que possa levantar a consciência crítica dos alunos sobre isso ou mesmo nenhuma nota ao professor que possa recomendá-lo a aceitar essas colocações naturalmente. As respostas sugeridas nessa atividade estão todas em norma padrão.

5.2.4. COLEÇÃO LINHAS E ENTRELINHAS - VOLUME QUATRO

O volume quatro apresenta muitas novidades com relação à exploração explícita de aspectos sociolinguísticos. Na unidade dois, a atividade de leitura, do item do livro chamado de

“Lendo”, apresenta-se um quadrinho com histórias de Chico Bento, num episódio onde ele (Chico Bento) produz uma redação escolar. Veja a ilustração 17.

A história em quadrinhos com Chico Bento foi oportunamente explorada para mostrar aos alunos que, apesar de não ter sido escrita em “norma-padrão”, (terminologia utilizada pelas autoras no enunciado da atividade 9c, página 31, ilustração 18), Chico Bento recebeu nota dez da professora, ao mesmo tempo em que questiona os alunos do por que disso ter acontecido.

Ilustração 17 – HQs de Chico Bento, coleção *Linhas e Entrelinhas*, volume quatro, página 29.

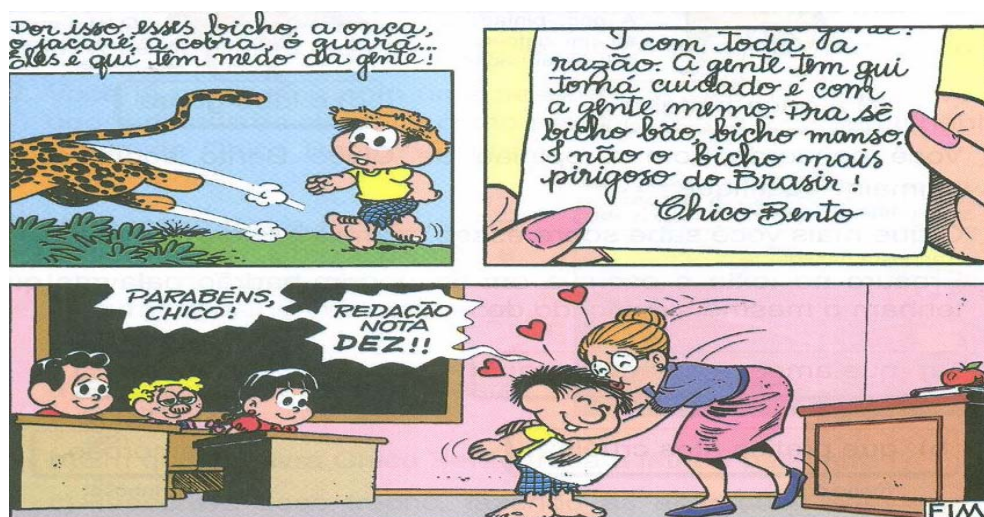


Ilustração 18 – Sobre a redação de Chico Bento, coleção *Linhas e Entrelinhas*, volume quatro, página 31.

9. Sobre a redação que Chico Bento escreveu, responda:

a) Qual o título?

Bicho perigoso.

b) A professora gostou da redação de Chico? O que ela disse?

Parabéns, Chico! Redação nota dez!!

c) O fato de a professora ter dado a nota dez para Chico significa que ele escreveu utilizando a norma-padrão, ou que as idéias contidas na redação eram boas e mereciam a nota máxima?

Que as idéias eram boas e mereciam a nota dez.

d) Você entendeu tudo o que Chico Bento escreveu na redação?

Resposta pessoal.

Infelizmente, apesar de toda importância dessa atividade, nenhuma discussão sobre a natureza da norma padrão é proposta e nem mesmo qualquer referência à noção equivocada de ‘erro’ lingüístico é feita, pelo menos explicitamente e nada de semelhante foi buscado na bagagem lingüística dos alunos.

Depois desse momento de reflexão sobre o motivo que fez com que Chico Bento recebesse nota dez, introduz-se uma atividade que leva os alunos a perceberem os momentos da fala de Chico Bento em que a norma padrão não é seguida (observe a ilustração 19 abaixo, atividade 11c).

Ilustração 19 – Atividade sobre norma padrão, coleção *Linhas e Entrelinhas*, volume quatro, página 31.

10. Você já conversou com uma pessoa que vive na roça? Teve a oportunidade de observar como essa pessoa fala? É semelhante à fala de Chico Bento? Conte aos colegas.

11. Você reparou que, na linguagem utilizada por Chico Bento, a letra **s** no final de algumas palavras desaparece? Observe o quadrinho:

Por isso, esses bicho, a onça,
o jacaré, a cobra, o guará...
Eles é qui têm medo da gente!



a) Em qual palavra a letra **s** está faltando?

bicho

b) Em qual palavra Chico Bento troca a letra **e** pela letra **i**?

que

c) Reescreva esse trecho, fazendo as alterações para que a escrita fique dentro da norma-padrão.

Por isso, esses bichos, a onça, o jacaré, a cobra, o guará... Eles é que têm medo da gente!

As atividades da página trinta e dois completam as atividades da página trinta e um em que se chama a atenção para a norma padrão, especificamente para a notação escrita dessa norma, para a ortografia. No entanto, apesar de o aprendizado da ortografia ser um momento importante para se revelar as características da técnica escrita e o papel da norma padrão, nada é realizado sobre isso. Veja a ilustração 20.

Ilustração 20 – Atividade de ortografia, coleção *Linhas e Entrelinhas*, volume quatro, página 32.

- a) Chico Bento troca algumas letras na escrita. Leia e descubra em quais palavras ele faz:
- a troca da letra **e** pela letra **i**;
pirigoso, qui, i, ixtinção, di, persiguido, destruindo, encontra.
 - a troca da letra **l** pela letra **r**.
Brasir, marvado, tar, naturar.
- b) Agora reescreva esse trecho colocando-o na linguagem-padrão. Comente com os alunos que, além da ortografia, o texto teve que ser modificado em função da concordância entre as palavras.
- c) Você precisou fazer outras modificações no texto, além de arrumar a forma ortográfica das palavras? Quais?
Sim: lobo/lobos; malvado/malvados; cachorrinho/cachorrinhos; tímido/tímidos; perseguido/perseguidos; caça/caçam; encontra/encontram.

As atividades mencionadas anteriormente são coerentes com a proposta inicial das autoras de desenvolverem um livro onde as diferenças lingüísticas sejam respeitadas. De forma simples e sutil apresentou-se aos alunos uma questão crucial para a valorização das variedades lingüísticas, o fato de que o conteúdo e o que se comunica é muito mais importante do que a obediência a uma norma lingüística arbitrária.

Apesar disso, as atividades induziram à aprendizagem de alguns aspectos da norma padrão como concordância nominal e ortografia sem que fosse realizada uma reflexão sobre a diferença entre português e ortografia oficial do português e sem que se levasse a uma reflexão sobre norma padrão.

Esse momento da coleção poderia ter sido utilizado para se iniciar nesse estágio de aprendizado escolar, discussões críticas sobre a natureza da norma padrão e sobre os equívocos que se cometem quando se assume que outras normas lingüísticas contêm erros.

6 PROBLEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A problematização dos resultados será desenvolvida de maneira que se possa, através de uma análise comparativa entre as coleções *Com texto e trama* e *Linhas e Entrelinhas*, visualizar as respostas obtidas pela análise para cada questão proposta nesta pesquisa, e de maneira que se possa verificar se as hipóteses levantadas para cada questão podem ser sustentadas. As questões serão enumeradas e respondidas a seguir.

Questão 1: *Qual a concepção de língua e de gramática presente nos livros didáticos?*

A hipótese levantada para essa pergunta previa que nos livros didáticos a língua é vista como um sistema homogêneo e fechado em si mesmo que permite o estabelecimento de uma norma padrão fixa e estática passível de ser descrita na *gramática normativa* e de ser seguida “corretamente” por falantes cultos e cujas outras formas de expressão ou variações são consideradas “erro”, e que, por conta disso, não são levantadas questões críticas sobre a norma padrão nos LD.

A análise dos livros constatou, no entanto, que ambas as coleções trouxeram um grau mínimo de preocupação em se explorar a língua como um sistema heterogêneo. Dessa forma, a hipótese de que o LD concebe a língua como um sistema fechado em si mesmo não procede, pelo menos absolutamente.

Entretanto, em nenhuma das coleções foi encontrada uma tentativa explícita de se trazer para sala de aula um questionamento crítico sobre o processo de formação da norma padrão que se pretende ensinar, o que nos leva a concluir que a concepção homogênea de língua e de gramática normativa ainda figura como grande plano de fundo nas coleções. A heterogeneidade lingüística, assim como a exploração de algumas variantes lingüísticas não aceitas pela norma

padrão, foram abordadas de forma separada e não como pano de fundo para preparação das atividades de forma geral.

Embora ambas as coleções tenham trazido para os alunos oportunidades mínimas de notarem e refletirem sobre diferentes variedades lingüísticas, a norma padrão em nenhum momento foi discutida.

Questão 2: Existe flexibilidade quanto à norma lingüística adotada como norma alvo no LD, com alguma referência ao uso de variantes lingüísticas – nessa pesquisa especificamente as variantes nós/a gente e tu/você - em respostas a atividades de foco especificamente gramaticais?

Embora a hipótese levantada para essa questão previsse o contrário, a resposta é sim. Houve momentos reservados, em ambas as coleções, para se abordarem, embora timidamente, as relações entre variantes lingüística como *tu/você* e *nós/a gente*. Essa abordagem não se fez, porém, na tentativa de se questionar a norma padrão, mas na tentativa clara de se cumprirem quesitos propostos pelos PCNs para a valorização da variedades lingüísticas existentes no Brasil.

Questão 3: Propõe-se, em algum momento, no LD uma discussão explícita sobre “errado” e “certo” no que se refere à língua em atividades dirigidas aos alunos?

Como previa a hipótese para essa questão, a resposta é não. Não há nenhum momento reservado no livro para se discutir explicitamente a noção equivocada de erro lingüístico em atividades dirigidas aos alunos e que os tornem conscientes do papel da norma padrão. No entanto, como se pode constatar na análise da coleção *Linhas e Entrelinhas*, algumas atividades trazem implicitamente essa possibilidade de reflexão deixando a critério do professor provocá-la.

Questão 4: Existe nos LD alguma seleção intencional de textos para exploração do fenômeno de variação lingüística, com atividades específicas de pré e pós-leitura?

Embora a hipótese para essa questão previsse que não, a resposta é sim. Há, em ambas as coleções, textos escolhidos explicitamente para se explorar o fenômeno da variação lingüística, mas, como previa a hipótese, nenhuma das atividades de pré e pós-leitura analisadas foram elaboradas no sentido de se desenvolver a consciência sociolingüística do aluno com relação ao papel da norma padrão.

Questão 5: *No que concerne ao desenvolvimento da competência sociolingüística do aluno, como são preparadas e abordadas as atividades de produção oral e escrita?*

Muitas atividades de produção oral e escrita primam pelo desenvolvimento da competência sociolingüística do aluno no que concerne o reconhecimento de contextos sociais e registros lingüísticos, mas com foco exclusivo dado aos gêneros textuais. Como previa a hipótese para essa questão, não há nenhum momento específico para atividades orais e escritas que levem os alunos a discutirem o papel social da linguagem e a importância de suas variedades em diferentes contextos sociais, de forma que aos poucos eles desenvolvam sua competência sociolingüística no sentido de se libertarem do apego exagerado à norma padrão e do preconceito a outras normas sociolingüísticas.

Pode-se considerar, no entanto, que algumas atividades de produção oral e escrita tenham sido elaboradas, em ambas as coleções, com o interesse de proporcionar aos alunos um momento de reconhecimento de variedades lingüísticas diferentes.

Questão 6: *Nas notas dedicadas ao professor existe alguma referência à questão do “erro” lingüístico? De que forma?*

Como previa a hipótese, não há uma discussão prática e comprometida nas coleções sobre o equívoco do erro lingüístico em notas ao professor e também não há orientação sobre como proceder na correção de atividades. No entanto, existem referências feitas à questão do

“erro” lingüístico nas notas dedicadas ao professor. A coleção *Com texto e trama* explorou o assunto rapidamente em uma nota e a coleção *Linhas e Entrelinhas* o fez rapidamente no manual do professor como mostraram as análises.

Questão 7: *O que diferencia os livros didáticos, selecionados para análise, quanto ao tratamento da variação, mudança lingüística, norma lingüística padrão e quanto à própria concepção de língua e de gramática?*

As coleções se mostraram muito parecidas com relação ao que pretendiam abordar teoricamente, mas a elaboração das atividades e a forma como as variedades lingüísticas foram tratadas revelou que, apesar de a língua ser considerada como um sistema heterogêneo aberto a variações em ambas as coleções, o nível de comprometimento com os aspectos sociolingüísticos mencionados na questão foram diferentes.

A coleção *Com texto e trama* se manteve inconstante na hora de valorizar variantes lingüísticas tratadas de forma explícita como *você/tu* e *nós/a gente*, apresentando ora um quadro de pronomes ora outro revelando uma enorme insegurança em “burlar” as leis previstas pela gramática normativa. A coleção *Linhas e Entrelinhas* se manteve consistente na proposta de desenvolver a norma padrão, mas explorou a valorização das variedades lingüísticas, e, diferentemente da coleção *Com texto e trama*, não explorou nenhum quadro fixo de pronomes com inclusão ou exclusão das variantes *você/tu* e *nós/a gente*.

Apesar desses pequenos detalhes que as diferenciam, as coleções são iguais no tratamento da norma padrão. Com isso o que se revelou de comum em ambas as coleções é o fato de haver claramente uma tentativa de cumprir com as exigências dos PCNs quando se trata da valorização das variedades lingüísticas, mas paradoxalmente a isso em nenhuma coleção se faz referência ao preconceito lingüístico, à mudança lingüística, e, principalmente, não se faz um ensino crítico da norma padrão, ou seja, as variedades lingüísticas aparecem oportunamente como os demais temas das unidades que tratam ora de temas como cidadania (como na coleção *Linhas e entrelinhas*) e ora

de tipos e gêneros textuais diferentes (como na coleção *Com texto e trama*), não são, portanto, plano contínuo na elaboração das atividades das unidades.

7 CONCLUSÃO

O anseio por um ensino lingüístico nas escolas brasileiras que se permita atualizações face aos avanços que têm sido feitos na área de conhecimento lingüístico e que, mais do que isso, promova um aprendizado crítico da língua oficial de nosso país para a construção de um ensino democrático que valorize nossas diferenças sociolingüísticas foi certamente o que motivou a realização desta dissertação⁵⁰.

A pano de fundo desta pesquisa e sua fonte guiadora é, como sugere o título e todo o trabalho realizado, a defesa de uma interface sociolingüística para o ensino de língua portuguesa no Brasil. A análise dos livros didáticos foi o meio encontrado para se avaliar o quanto de uma interface sociolingüística se faz necessário para o ensino de língua portuguesa no Brasil, para a criação de uma cultura lingüística positiva em nosso país, sem as mazelas do preconceito.

Os resultados da análise das coleções revelaram que uma interface sociolingüística para o ensino de língua portuguesa no Brasil não só é viável como fundamental. A conclusão principal desta pesquisa é a de que os estudos sociolingüísticos e os esforços de muitos em promover um ensino lingüístico pluralizado e democrático em nosso país já estão surtindo algum efeito.

Pode-se dizer, portanto, que algumas mudanças positivas na elaboração dos livros didáticos já estão ocorrendo. O resultado da pesquisa mostra que os livros didáticos estão sendo elaborados com uma preocupação, embora mínima, de respeito às diferenças sociolingüísticas. Esse fato se deve, é evidente, à formulação dos PCNs e à necessidade que os autores encontram de seguirem suas propostas, que já refletem alguns resultados de estudos sociolingüísticos.

As hipóteses levantadas para as questões propostas apontavam todas para um sentido negativo. Acreditava-se que os LD não trouxessem nenhuma contribuição para a valorização de

⁵⁰ Contatos com a autora desta dissertação para envio de críticas, sugestões e curiosidades podem ser feitos através dos endereços eletrônicos suelen_viana@hotmail.com ou ainda sue_and_viana@yahoo.com.br

nossas variedades lingüísticas, assim como nenhuma atividade significativa relacionada a isso. Entretanto, foram encontrados dados positivos que apontam para uma mudança potencial em direção a uma interface sociolingüística nos LD.

O interesse evidenciado em se trazer para sala de aula gêneros textuais diferentes, escritos em normas lingüísticas diferentes, além do interesse de se prepararem atividades voltadas especificamente para exploração de variedades lingüísticas é um dado positivo.

Entretanto, o mais importante nessas análises é a constatação de que embora se tente trazer um viés sociolingüístico para os livros, com uma suposta valorização de nossas diferenças sociolingüísticas, não há nenhuma tentativa sequer de se abordar a norma padrão de forma crítica, o que de fato nos levaria a um nível de aprendizado lingüístico mais efetivo e democrático. Tal constatação revela principalmente que a concepção de língua e de gramática presente nos LD ainda é a de língua homogênea e de gramática normativa.

A norma padrão continua intacta, intocável, e a heterogeneidade da língua não é um plano guia no livro, um pano de fundo presente e determinante para a elaboração geral das coleções. Esse fato gera um certo paradoxo conceitual. O questionamento que surge após as análises é o de como realizar o desenvolvimento da valorização de nossa diversidade lingüística sem ao mesmo tempo adotarmos uma abordagem crítica da norma padrão quer por hora temos como língua alvo.

Tomam-se aspectos sociolingüísticos apenas como temas que têm hora específica para serem abordados, nem sempre provocando reflexão. Tal constatação revela que num âmbito de quatro anos de estudo lingüístico, se depender do conteúdo dos LD, os alunos serão expostos pouquíssimas vezes a aspectos sociolingüísticos que estão na maioria das vezes concentrados em dialetos regionais. Faz-se uma amostra (por vezes equivocada) das variedades lingüísticas, mas

nunca uma reflexão sobre o preconceito lingüístico, o papel da norma padrão, variantes lingüísticas etc.

Uma interface sociolingüística permitiria que os livros didáticos fossem além de uma mera exposição às variedades lingüísticas, permitiria que as atividades fossem elaboradas de modo a provocar sempre a conscientização sobre o papel regulador da norma padrão e da gramática normativa; sobre o porquê ir à escola para aprender o português.

Uma interface sociolingüística evitaria equívocos como os de se elaborarem atividades de reescritura de frases sob o argumento de se reconhecer a norma padrão. Os livros didáticos analisados já trazem, sem dúvida, influência de estudos sociolingüísticos, mas também revelam o receio de se assumirem outras variedades lingüísticas, principalmente as estigmatizadas, como não erradas.

O primeiro e o segundo ciclos do nível fundamental recebem e trabalham com alunos de todas as camadas sociais deste país com faixa etária entre 7 a 11 anos. São alunos que estão envolvidos em um desafio lingüístico de mão dupla: o de aquisição e aprendizagem. A aquisição da língua materna, a língua que se ouve em casa, que se tenta imitar naturalmente e cujas normas lingüísticas se apreendem sem nenhum esforço consciente é, para esses alunos, um processo em julgamento, na medida em que ao mesmo tempo tais alunos estão sob o processo perturbador do aprendizado acrítico da norma padrão na escola.

Se o livro didático ainda insiste num ensino acrítico da norma padrão, embora exista todo um esforço de se tratarem de temas como variedades lingüísticas, como revelaram as análises, as crianças, alunos do nível fundamental, vão continuar achando que a língua que ouvem em casa, ou que se distingue da que é aprendida na escola, é errada. Não adianta mostrar que as variedades lingüísticas existem se o que se ensina no final das contas é a valorização exagerada e acrítica da norma padrão.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para uma elaboração mais criteriosa dos livros didáticos, que respeite acima de tudo a heterogeneidade existente em sala de aula entre os alunos cujos mundos sociais e lingüísticos são certamente diferentes, além de contribuir para que os professores possam se posicionar sob a ótica de critérios sociolingüísticos na escolha do material didático.

Espera-se contribuir também com a busca por meios que viabilizem uma interface sociolingüística na elaboração do livro didático de língua portuguesa e conseqüentemente no ensino de língua portuguesa no Brasil que possibilite (ao contrário do que defendem muitos gramáticos) o alcance de um nível elevado de letramento em todos os que chegam às escolas. Outra contribuição importante seria a de servir de suporte para todos os que desejarem elaborar um material didático.

Esta dissertação possui evidentemente suas limitações. A primeira delas é o número de coleções analisadas que, por uma questão de tempo e de organização, não pôde ser superior a duas coleções. Um número maior de coleções didáticas analisadas seria importante para uma maior revelação de dados e para que se pudesse ter uma fotografia mais ampla sobre os aspectos que as coleções didáticas têm em comum relativos a variação lingüística, mudança lingüística, norma lingüística padrão e preconceito lingüístico.

Outra limitação está também na ausência de um contato com os agentes que estão diretamente envolvidos com o uso pedagógico dos livros didáticos, os professores. Por uma questão de delimitação maior da pesquisa optou-se por não realizar um questionário junto aos professores que pudesse revelar a relação entre a prática pedagógica dos professores e as propostas dos livros didáticos.

Por conta disso sugerem-se como desdobramentos posteriores desta dissertação, além de uma pesquisa que considere outras coleções didáticas, de outros autores, uma pesquisa que

considere o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e que aborde as práticas de uso pedagógico dos livros didáticos pelos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÁN, Maria Del Rosário & FREITAS, Jutith. *Nós ou a gente?* In: Estudos lingüísticos e literários. Salvador, UFBA/IL; ago. 1991, n° 11, pp.75-89.
- ALÉONG, Stanley. *Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica*. In: Marcos Bagno (org). Norma lingüística. São Paulo: ED. Loyola, 2001,p.145-174.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____, *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial, 2001.
- _____, *A Língua de Eulália: novela sociolingüística*. Editora Contexto, São Paulo, 2004.
- _____, *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. Editora Loyola, São Paulo, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. 11 ed. Editora Hucitec: São Paulo, 2004.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* 11 ed. Editora Ática. São Paulo, 2000.
- BERNSTEIN, Basil in Social Research Unit, University of London Institute of Education *A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability*. In: Williams, Frederick 1970.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CIPRIANO, Lúcia Helena Ribeiro et WANDRESSEN, Maria Otília Leite. Linhas e entrelinhas: língua portuguesa. Editora Nova Didática. Vol. 1, 2, 3 e 4. Curitiba, 2001.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo. Companhia Editoria Nacional, 2002.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*; In: BAGNO, Marcos (org.). Lingüística da Norma. São Paulo. Ed. Loyola, 2002.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREITAS, Judith. *Os pronomes pessoais sujeito no ensino fundamental: teoria gramatical e orientação ao professor*. EDUFBA, Salvador, 1997.
- GARCIA, Maria Mello et GLÓRIA, Maria Andrade. *Com texto e trama: língua portuguesa*. Editora Expressão. Vol. 1, 2, 3 e 4. São Paulo, 2001.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia. Philadelphia University Press, 1972
- _____. *Building on Empirical Foundations*. In: LEHMAN, W. & MALKIEL, Y (eds). *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1982.
- _____. *The Reflection Of Social Processes In Linguistic Structure*. In: FISHMAN, Joshua (ed.). *Readings in the Sociology of language*. The Hague: Mouton, 1968.
- MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- MENON, O. P. S. *A gente: um processo de gramaticalização*. In.: Estudos Lingüísticos, XXV: 622-628 (Anais do XLIII sem. Gel. UNAERP, Ribeirão Preto), 1996. p. 622-628.
- _____. *Reestruturação do sistema possessivo em português*. Anais do VIII Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná. Curitiba, 1994. In.: UNIPAR?FAFIU, 1995, p. 334-338.
- MÜLLER de OLIVEIRA, Gilvan. *Brasileiro fala português: monoligüismo e preconceito lingüístico*. In: Silva, Fábio Lopes (org.). *O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico*. Editora Insular Ltda, Florianópolis, 2002.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: UFC, 1994.
- MONARETTO, Valéria. *A Vibrante pós-vocálica em Porto Alegre*. In: BISOL, Leda (org.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPURCRS, 2002.
- NUNES, Jairo M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: I. Roberts & M. Kato (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
- OMENA, Nelize P. *Referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança?* In.: PAIVA, M. C.; DUARTE, E. L. (orgs.). *Mudança em tempo real*, Rio de Janeiro: Capa Livraria, 2003. p. 63-80.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

- POSSENTI, Sírío. *Por que (não)ensinar gramática na escola*. Campinas. SP: Mercado de Letras. ALB, 1996.
- SAVIGNON, S.J. *Communicative Competence: Theory and classroom Practice – Texts and Contexts in Second Language Learning*. Addison-Wesley Publishing Company, Pensilvania, 1997.
- SEARA, I. C. *A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana*. Organon, Porto Alegre, 2000. p. 179-194.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2ª. Ed. Editora Ática, São Paulo, 1986.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica/CEALE, Belo Horizonte, 1998.
- _____. *Concepções de linguagem e ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, Neusa Barbosa. São Paulo: EDUC, 1998.
- _____. *Português na escola. História de uma disciplina curricular*. Ed Loyola. São Paulo, 2002.
- SHULTZ, Jeffrey e ERICKSON, Frederick. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. Texto original de Ethnography and language, 1981, pp.147-160. Ed. ALEX. Traduzido por Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clerk.
- SPESSATTO, Mary Bortolanza. *Linguagem e colonização*. Chapecó: Argos, 2003.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985. Série princípios.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. Cortez. Ed, 2002.
- WEINRICH, Uriel, LABOV, William and HERZOG, Marvin. *Empirical Foundations for a theory of language change*. Columbia University. Texas Press. Austin, 1968.
- WILLIAM, Frederick. *Language and Poverty: perspective on a theme*. Markam Publishing Company. Chicago. 1970.

ANEXO A

(Apresentação da Coleção *Linhas e Entrelinhas* pp. 3-20)

ANEXO B

(Conteúdo programático do Volume 1 da Coleção *Linhas e Entrelinhas* pp.21-24)

ANEXO C

(Manual do Professor da Coleção *Com texto e Trama*, pp. 3-21)

ANEXO D

(Quadro demonstrativo das unidades de estudo e dos conteúdos de análise e reflexões sobre a língua portuguesa da Coleção *Com Texto e Trama*, pp.22-26)